

28.

Vlad Bălan

Jocul ca instrument pedagogic în arta actorului

Structura jocului

Volumul I

Colecția Paedagogia

presa
universitară
clujeană



VLAD BĂLAN



JOCUL CA INSTRUMENT PEDAGOGIC ÎN ARTA ACTORULUI

Volumul I

Structura jocului

VLAD BĂLAN

**JOCUL CA INSTRUMENT PEDAGOGIC
ÎN ARTA ACTORULUI**

Volumul I

Structura jocului

PRESA UNIVERSITARĂ CLUJEANĂ

2021

Colecția *Paedagogia* este coordonată de Mușata-Dacia Bocoș.

Referenți științifici:

Prof. univ. dr. Daniela Vitcu

Conf. univ. dr. Paul Chiribuță

ISBN general 978-606-37-1211-1

ISBN specific 978-606-37-1212-8

**© 2021 Autorul volumului. Toate drepturile rezervate.
Reproducerea integrală sau parțială a textului, prin orice mijloace, fără acordul autorului, este interzisă și se pedepsește conform legii.**

Universitatea Babeș-Bolyai

Presa Universitară Clujeană

Director: Codruța Săcelean

Str. Hasdeu nr. 51

400371 Cluj-Napoca, România

Tel./fax: (+40)-264-597.401

E-mail: editura@ubbcluj.ro

<http://www.editura.ubbcluj.ro/>

Cuprins

Argument	7
Introducere	15
1. Definirea jocului.....	17
Jocul lui Platon	17
De la Johan Huizinga la Solomon Marcus	22
Jean Chateaux, Wiener, Piaget.....	31
Concluzii.....	34
2. Clasificare. Tipuri de joc	39
Categoriile lui Cardano	40
Clasele lui Leibniz	44
Grupările lui Clarapede.....	49
Grupările lui Roger Caillois	50
Etapele lui Piaget	52
Principii extrase	55
3. Condiția jucătorului	57
Primele forme de joc	58

Jocuri simbolice. Jocuri de imitație	64
Jocurile cu regulă	71
Jocul de adulți	72
Principii extrase	73
4. Regula jocului	77
Libertatea de a intra în joc	78
Organizarea socială a jocului	83
Concluzii	88
5. Planul secundar. Introducere în funcția pedagogică	89
Jocul și greșeala	91
Educația emoțională	95
Principii extrase	96
Concluzie	99
Bibliografie	103

Argument

Această cercetare își propune să studieze jocul ca instrument principal de cunoaștere în psihopedagogia artei actorului. Lucrarea își propune să analizeze structura jocului de actorie, formularea regulilor și a scopurilor pe care le propune acesta în încercarea de a crea un instrumentar de structuri de jocuri generatoare de creație derivate din jocurile deja existente, bazate pe obiectivele urmărite de metodologia Universității Naționale de Artă Teatrală și Cinematografică „I.L. Caragiale”.

Motivul pentru care ideile pe care această lucrare le are la bază se regăsesc în metodologia Universității Naționale de Artă Teatrală și Cinematografică „I.L. Caragiale” este diversitatea metodelor și sistemelor de gândire existente în această instituție și receptivitatea pe care aceasta o are la schimbare. Școala de actorie din cadrul universității nu este tributară unei metode unice. Ea nu este o școală de teatru bazată exclusiv pe metoda Stanislavski sau pe o altă metodă unică ci mai degrabă un mediu în care o multitudine de metode se întâlnesc. De la Stanislavski, la Cojar, la Viola Spolin, la Lev Dodin, la Peter Brook, toate aceste perspective asupra actului teatral se întâlnesc într-un cadru unic. Această diversitate face ca temele ce stau la baza metodologiei să aibă caracter universal.

Metodologia Universității Naționale de Artă Teatrală și Cinematografică utilizează jocul ca element specific al artei actorului în primul semestru al anului I de licență. Astfel, primul contact pe care un student îl are cu studiul artei actorului se realizează prin joc. O parte semnificativă din jocurile cu care studenții din anul I iau contact provin din lucrările unor teoreticieni consacrați precum Viola Spolin sau Augusto Boal, o altă parte sunt jocuri derivate din metodele propuse de Stanislavski sau Ion Cojar, o altă parte au sursă incertă sau o legendă aferentă (ex: jocul concept). În această primă etapă studenții iau contact cu o cantitate foarte mare de jocuri ce au structuri diverse și scopuri variate, ce provin din sisteme de practică a artei actorului complet diferite, uneori chiar contrare (uneori în același curs studenții se întâlnesc cu un exercițiu având ca obiectiv înțelegerea „scopului” lui Stanislavski și un altul bazat pe ideea de centru corporal ce guvernează mișcarea derivat din antrenamentul specific al actorului de commedia dell arte). La finalul acestui semestru studenții susțin un examen de jocuri. Practic, sunt alese de către profesorii catedrei respective o suită de jocuri ce necesită un nivel de concentrare ridicat, care sunt jucate de către studenți în fața publicului și a comisiei.

În următorul semestru, odată cu etapa de studiu al textului, jocul este abandonat pentru totdeauna. Singurul moment în care el reapare în structura cursului este în primele 30 de minute în care studenții își efectuează încălzirea fizică și apoi joacă un joc. Jocul de antrenament și lucrul efectiv la scenă devin astfel două entități separate ce nu se influențează una pe

cealaltă decât în măsura în care jocul de antrenament contribuie la pregătirea fizică și mentală a studentului în vederea lucrului efectiv la scenă. Astfel, potențialul său este amputat. Există de asemenea cazuri în care profesorul utilizează un joc inventat de cele mai multe ori pe loc, pentru a ajuta studentul să depășească un blocaj pe care acesta îl întâlnește în timpul procesului de creație. Această trecere abruptă creează de foarte multe ori confuzie pentru mulți dintre studenți și necesitatea unei etape intermediare nedefinită încă este recunoscută de mulți dintre profesorii acestei universități. Din acest motiv, o parte dintre aceștia creează în cadrul primei părți a trecerii la text (primele luni ale celui de-al doilea semestru), o etapă de adaptare pe care o perfecționează de la generație la generație, ce constă în jocuri ce facilitează acomodarea studenților. În această etapă se joacă jocuri precum AB pentru a se înțelege necesitatea replicii, acțiunea scenică etc.. Cu toate aceste eforturi, săritura pe care sistemul o face de la jocul specific antrenamentului actorului la jocul propriu-zis al actorului este resimțită de multe ori foarte violent de un număr considerabil de studenți iar repercusiunile ei sunt pentru unii ireversibile. Timpul de studiu fiind foarte scurt (3 ani), de multe ori ratarea unei etape de înțelegere este extrem de periculoasă întrucât uneori pare că de la un semestru la altul se predau concepte ce în teorie par contrare (ex: în anul I se afirmă „personajul nu există, ești doar tu în situație”, în anul II se introduce conceptul de personaj).

Acest studiu caută să vină în întâmpinarea nevoii pe care atât profesorii cât și studenții o resimt din cauza absenței unei etape încă neformulate. Mai mult decât atât, el pornește

dintr-o nevoie personală, atât a studentului care a resimțit acut absența unei etape intermediare, fiind nevoit să facă eforturi pentru a recupera pași pierduți, cât și a persoanei de dincolo de catedră, care a observat procese similare la o parte considerabilă dintre studenți.

El pornește de la premisa că jocul trebuie să fie prezent pe parcursul tuturor etapelor de studiu a artei actorului, că structura sa facilitează actul creator, aducând libertatea și imaginația actorului aproape de cea a copilului. „Aduceți-mi zece copii aici, eu o să le spun că e noua lor casă și o să vedeți ce imaginație au”¹. El își propune să analizeze structura specifică jocului de actorie (structură diferită din anumite puncte de vedere dar foarte asemănătoare din altele cu structura jocului de copii) în încercarea de a deschide structura jocurilor închise pe care studenții le practică în primul semestru de studiu al artei actorului. Prin ideea de structură închisă se sugerează faptul că jocul nu are aplicabilitate scenică, performanța la care jucătorii ajung nefiind relevantă pentru actul teatral. Există studenți extrem de activi în cadrul jocurilor de impuls din etapa de încălzire care nu sunt atenți la replica partenerului în lucrul la scenă. Astfel, ideea că înțelegerea obiectivului jocului de impuls (atenția la partener) este realizată printr-o structură de joc închisă devine invalidă în fața adevărului concret.

Scopul acestui studiu este de a transforma jocul de antrenament în joc generator de creație, în joc din care derivă jocul actorului. Originalitatea studiului constă în faptul că în

¹ Konstantin, Sergheevici, Stanislavski, „Munca actorului cu sine însuși”, Editura Nemira, București, 2013, pag. 104.

cadrul acestei lucrări, jocul capătă o valență diferită. Noutatea acestei lucrări constă în căutarea elementului care poate transforma jocul de antrenament în joc generator de creație. Astfel, din această nouă perspectivă, funcția jocului în lucrul concret la rol se schimbă radical. El devine un sprijin pentru studentul actor și pentru profesor, nu doar o etapă de antrenament. Jocurile utilizate în primul semestru pot fi dezvoltate și pot însoți studentul pe tot parcursul căutării, în toți anii de studiu. Mai mult decât atât, scenele pe care aceștia le studiază la clasă își pot găsi rezolvări în acțiuni ce derivă din jucarea jocurilor din primul semestru, modificate în funcție de obiectivele pe care le au de îndeplinit în semestrul respectiv. De asemenea, prin jocul potrivit, concepte teoretice a căror asimilare durează pentru unii studenți extrem de mult timp fiind însoțită de numeroase blocaje și mecanisme de apărare, pot fi asumate într-un timp mult mai scurt. Această cercetare caută de asemenea să studieze în ce măsură anumite etape de studiu extrem de anevoioase pot fi comprimate și în ce măsură blocajele pot fi depășite prin joc mult mai rapid, chirurgical. Jocuri a căror înțelegere se face doar la nivel rațional în timpul primului semestru (ex: jocul „expunerea” conferă înțelegerea „scopului” lui Stanislavski) pot deveni mecanisme prin care se face trecerea la înțelegerea emoțională.

Această lucrare nu vine în contradicția nici unei metode deja existente. Scopul ei nu este să conteste, ci să sprijine asimilarea informațiilor deja existente, să dezvolte. Ea poate reprezenta o nouă raportare la procesul de educație a artei actorului și a actorului profesionist în timpul etapei de lucru la

rol. Prin intermediul jocului, concepte cu care profesorii de actorie operează (situație, conflict, punct de concentrare, scop, personaj, acțiune fizică, supratemă, refacere, plan al personajului, mecanism comic) își pot găsi traducerea pentru student pe altă cale. Prin structura de joc potrivit aplicată pe fragmentul de scenă necesar, obiectivele teoretice pot fi acumulate organic. Astfel, înțelegerea teoretică poate deveni înțelegere experiențială, instrument specific artei actorului, mult mai rapid. Lipsa timpului necesar de aprofundare, cauzată de alinierea la sistemul Bologna este resimțită acut de toți profesorii acestei instituții. Acest studiu își propune să optimizeze puținul timp existent.

În primul volum, studiul va căuta de să aprofundeze structura jocului. În această parte, se vor studia elementele specifice pe care le conțin jocurile. Pornind de la variile definiții existente, se vor extrage acei parametri esențiali pentru ca o activitate umană să devină o structură de joc. Elementele componente ale unei structuri ludice vor fi analizate rând pe rând. Se va studia condiția jucătorului în cadrul unei acțiuni ludice, raportul dintre regulă și libertate (de ce o acțiune atât de regimentată este considerată liberă), tipurile de joc în funcție de clasificările mai multor teoreticieni, planul secundar (pedagogic) al jocului. Primul volum își propune să fie un ghid pentru orice persoană care dorește să compună un joc. El îndeplinește un rol esențial pentru această cercetare, întrucât oferă direcții structurale pe care jocurile pot fi formulate.

Cel de-al doilea volum va analiza funcția jocului de actorie. În prima parte se vor elabora variile funcții pe care jocul

le îndeplinește în dezvoltarea individului, din primele luni de viață și până la maturitate. Mai apoi, se va analiza felul în care jocul influențează viața matură a adultului. În final, pornind de la experiența practică a primului an de studiu din cadrul Universității Naționale de Artă Teatrală și Cinematografică „I.L. Caragiale”, se va elabora o teorie asupra funcției pe care jocurile utilizate în psihopedagogia artei actorului o îndeplinesc. Se va observa că există un determinism între planul secundar (pedagogic) al unui joc de arta actorului și funcția pe care acesta o îndeplinește. Cel de-al doilea volum își propune să elaboreze principii după care se formulează jocul cu funcție pedagogică aplicată pe arta actorului. Se vor importa principii din play-therapy care vor schimba fundamental raportul dintre pedagog și acțiunea ludică. Jocul va căpăta noi valențe. El nu va rămâne doar un instrument de învățare, prin care studenții asimilează o suită de principii teoretice. El va deveni un proces prin care creativitatea studentului este stimulată în lucrul la scenă, un mijloc prin care profesorul intră în contact cu resursele principale creative ale studenților actori.

Cel de-al treilea volum va reprezenta partea practică a cercetării. În cadrul ultimului volum se va analiza rolul jocului în metodologia actuală și se vor propune noi structuri prin care jocul să însoțească studenții în cadrul celor doi ani în care se produc acumulările majore. Se vor introduce noi etape ale jocurilor deja jucate, noi tipuri de jocuri în funcție de obiectivele din programa analitică, noi valențe ale jocurilor deja existente. Fiecare semestru va fi analizat atât din punctul de vedere al scopurilor teoretice cât și al experiențelor practice. Se vor

observa momentele de blocaj major, sursele principale de confuzii, golurile de înțelegere pe care sistemul actual le provoacă pentru o parte din studenți. De asemenea, se vor trasa câteva procese active majore pe care profesorii Universității Naționale de Artă Teatrală și Cinematografică „I.L. Caragiale” se concentrează în demersul pedagogic. Mai apoi, se vor propune structuri de jocuri pentru a facilita înțelegeri rapide, pentru a evita blocajele majore, pentru a realiza tranziții treptate de la un obiectiv la altul. Jocurile propuse vor putea fi adaptate în funcție de diversele situații întâlnite în lucrul efectiv cu studentul actor.

Studiul nostru nu își propune să ofere concluzii radicale asupra jocului utilizat în arta actorului și nici să introducă noi modele de jocuri ce nu pot suferi modificări. El caută să vină în întâmpinarea nevoilor active ale studenților și profesorilor de arta actorului. Prin deschiderea conceptului de joc, prin schimbarea structurilor deja existente, prin inventarea unor noi structuri, prin modificarea raportului profesorului de arta actorului la acțiunea ludică, jocul poate deveni un instrument prin care profesionalizarea studentului se realizează gradual, armonios, fără blocaje majore.

Introducere

Acest volum își propune să studieze jocul ca structură, componentele care îl guvernează și îl definesc, pornind de la studiile mai multor teoreticieni. Această parte a lucrării își propune să studieze care sunt elementele care fac jocul să se nască. Pornind de la ceea ce definește o structură de joc, cercetarea va căuta mai departe să aprofundeze ce presupune jocul utilizat în actorie, care sunt similitudinile dintre jocurile din diverse etape ale dezvoltării copilului și jocurile de actorie deja existente.

Care este cadrul jocului și cum influențează acest cadru desfășurarea acestuia? Există o legătură directă între cadrul în care se dezvoltă un joc și desfășurarea sa? Ce este regula jocului? Cum trebuie regula formulată ca jocul să fie joc și nu un simplu ansamblu de reguli? Care dintre tipurile de jocuri identificate de diverși cercetători sunt utile pedagogului și studentului actor, și în ce măsură? Care este relația care se stabilește între doi jucători în timpul unui tip de joc și ce legătură are această relație cu relația din viața lor? În ce constă schimbarea dinamicii dintre ei? Ce funcție îndeplinește jocul pentru om în diverse etape ale dezvoltării sale? Care este originea jocului? Jocul apare ca nevoie lăuntrică în psihicul uman sau este o manifestare marginală care nu vine în

întâmpinarea niciunei pulsiuni interne? Toate acestea sunt întrebări care vor sta la baza următorului volum.

Primul volum va trasa o serie de parametri specifici numai jocului, în baza diverselor definiții enunțate. Mai apoi vor fi analizați pe rând fiecare dintre parametri trasați. Scopul este crearea unor pași simpli, pe care orice pedagog care dorește să compună jocuri să îi poată construi.

1.

Definirea jocului

Acest capitol va porni în cercetarea jocului de la definirea sa. Pe parcursul timpului, un număr mare de cercetători au încercat să definească jocul (de la filosofi, la matematicieni, la psihologi), în funcție de utilitatea pe care acesta a adus-o științei și studiilor lor.

În continuare, se vor analiza variile definiții care i s-au dat jocului de-a lungul timpului, încercând să se demonstreze că deși jocul este un concept uzual, definirea lui nu este, de fapt, clară, că definițiile eșuează în a exprima ceea ce este esențial în conceptul de joc. Concluzia pe care acest capitol o va urmări este aceea că, deși jocul nu poate fi definit în esența sa, pot fi observați o serie de factori ce facilitează apariția acestuia. În următoarele capitole ale acestui volum, acești factori vor fi analizați rând pe rând pentru a înțelege condițiile în care se pot genera structuri de jocuri.

Jocul lui Platon

Platon definește jocul astfel: „Un lucru care nu implică nici utilitate, nici adevăr, nici valoare de comparație și nu e cu nimic dăunător; poate fi judecat cel mai bine după grația (chari)

pe care o are și după plăcerea pe care o procură. O atare satisfacție, care nu implică nici foloase materiale, nici daune, este un joc: paidia.”¹

Pentru Platon jocurile nu conferă adevăr, fiind doar un mecanism de recreere pentru cetățeni. Nicio concluzie fundamentală despre viață nu se poate desprinde din joc, el existând ca fenomen izolat ce nu își găsește scop decât în sine și în satisfacția pe care o produce. Jocul cade astfel pe o treaptă inferioară artelor și științelor și este privit ca un fenomen marginal ce nu are altă funcție decât aceea de a procura grație.

Definiția lui Platon eșuează în a explica ce se întâmplă înăuntrul unui joc, ce anume implică activitatea de a juca. Definirea lui Platon se axează pe a explica ce nu implică jocul: adevăr, utilitate, valoare de comparație, foloase materiale, daune, evidențiind ceea ce e reprezentativ jocului în baza unor cuvinte cu caracter emoțional: chari, paidia, satisfacție. „Paidia” se definește ca un fenomen la limita haosului ce implică libertate, improvizație, sprinteneală, râs necontrolat. „Chari”, având rădăcini în mitologia greacă din perioada post-miceniană, în „Iliada” lui Homer, este una din grații, zeiță a farmecului, frumuseții, creativității și fertilității, înseamnă grație, farmec, viață. Satisfacția este definită ca sentiment de mulțumire, de plăcere.

Jocul neimplicând pentru Platon nicio utilitate, devine evident că el nu ia în calcul existența unui privitor al jocului și sentimentele pe care jocul le poate produce acestuia. Mergând

¹ Platon apud Solomon, Marcus, „Jocul ca libertate”, Editura Scripta, București 2003, pag. 48.

pe acest raționament, se poate concluziona că Platon se referă la sentimentele pe care jucătorul le obține înăuntrul unui joc: chari, paidia, satisfacție. Se poate afirma deci, că Platon definește jocul doar prin prisma sentimentelor pe care el le produce celui care-l încearcă. Cu toate acestea, Platon nu pune accentul pe acel „ce” care cauzează sentimentele descrise, ca și cum jocul ar fi o dispoziție specifică ce include toate stările enunțate în definiție.

Totuși, jocul este o manifestare de acțiune de toate tipurile, și era astfel și în epoca antică. De la jocul cu mingea („sharia”), la jocul cu titirezul („strombos”), la jocul de-a ascunselea („kryptinda”), la jocul cu zarurile, la luptele corp la corp practicate de tinerii din Sparta, toate acestea erau prezente și în acea epocă. Dintr-un anumit punct de vedere, jocurile nu au evoluat deloc de acum 2500 de ani. Deci nu se poate bănuir că Platon definește ca joc un concept fundamental diferit de cel pe care îl utilizăm noi în ziua de azi. Poate că anumite caracteristici s-au rafinat, dar se poate afirma că fundamentul pe care se construiește un joc a rămas același. Nimic din toate elementele specifice ale acestor jocuri nu își găsesc locul în definiția lui Platon. Pentru un cititor devine astfel aproape imposibil ca în urma lecturării acestei definiții să își imagineze un joc. El poate doar surprinde un crâmpei din ceea ce simte un jucător.

Elementele ce compun starea pe care o are jucătorul, în viziunea lui Platon, au caracter contradictoriu. Paidia și chari nu sunt sentimente opuse, dar cu siguranță fac parte din sfere fundamentale diferite. Râsul necontrolat și grația pare că nu pot

coexista armonios. Astfel, indirect și fără a dezvolta această idee, Platon trasează o primă caracteristică esențială a jocului: paradoxul. În următoarele capitole ale lucrării se va studia detaliat ce cauzează acest paradox, cum se poate naște, de ce este el necesar ca jocul să poată avea loc.

„Nici utilitate, nici adevăr, nici valoare de comparație”, sunt limitări puse jocului de Platon, ce se vor regăsi extinse și ramificate și în definiții ulterioare. Vom încerca să le combatem pe rând, utilizând exemple din mitologia greacă sau din societatea de atunci.

Luptele corp la corp erau practicate din fragedă pruncie în Sparta și se poate intui ușor o legătură între forța militară a acestei cetăți și jocurile jucate de copiii din Sparta. Astfel se poate cel puțin presupune o anumită „utilitate” pe care o are o suită de jocuri în evoluția unei societăți sau a unui individ.

Mitologia greacă abundă de jocuri și elemente ludice care influențează de multe ori soarta lumii și a omenirii. Uneori cauzează războaie, alteori generează blesteme, alteori salvează vieți. Nefiind invitată la nunta lui Peleu, zeița Eris culege din grădina hesperidelor un măr de aur pe care scrie „Celei mai frumoase”. Răzbunarea lui Eris ia forma unui joc. Zeițele Hera, Atena și Afrodita sunt atrase în acest joc. Ele învestesc mărul de aur cu o funcție pe care acesta nu o are de fapt. Mărul respectiv are o regulă atașată pe care nici una dintre zeițe nu o contestă. Dorința lor de a câștiga jocul și de a primi mărul depășește limitarea întrebării simple: „Care dintre zeițe este cea mai frumoasă?”. Ele au nevoie apoi de un arbitru care să stabilească, de fapt, cui i se cuvine mărul pe care ele l-au învestit cu o

semnificație imaginară și îl aleg pe Paris. Dar Paris nu este pus să judece obiectiv lucrurile și să răspundă la întrebare. El este convins prin diferite promisiuni: Hera îi promite bogăție și putere, Atena, victorie militară și glorie, iar Afrodita, dragoste. Tot conflictul zeițelor este soluționat printr-o competiție de putere, printr-un joc a cărui regulă inițială este creată de Eris și ale cărui reguli ulterioare sunt stabilite de comun acord de cele trei zeițe. Un măr de aur pe care e scris ceva generează un joc complex în care sunt angrenați zeii și oamenii. Jocul lui Eris conduce la conflictul dintre zeițele din Olimp, la convingerea lui Paris și, inevitabil, la Războiul Troian, abundând de morți atât în rândul oamenilor, cât și al semizeilor (moartea lui Ahile). Soarta unor personaje importante precum Ahile, Ulise, Priam, Paris, Hector ș.a.m.d., este influențată de jocul mărului, jocul „de-a cine e cea mai frumoasă”.

Sfinxul îl pune pe Oedip să dezlege o ghicitoare ce are ca răspuns „omul”. Ghicitoarea este o structură ludică. Mitologia greacă e plină de exemple de jocuri fundamentale ce stau la baza a tot. Ideea că un joc nu conține „adevăr” devine astfel invalidă. Zeii se joacă de-a oamenii și oamenii se joacă de-a zeii într-o sumedenie de mituri. Jocurile creează viață și moarte, fac dreptate sau păcălesc iscusit, creează caractere și influențează iremediabil destine. Un adevăr profund al dezvoltării umane se poate regăsi în joc.

„Nici valoare de comparație” presupune că nu există instrumente pentru a compara unul sau mai mulți indivizi angrenați într-un joc. Ei nu joacă acest joc pentru a demonstra ceva aplicabil în viața reală ci pur și simplu de dragul acțiunii

în sine. Este suficient să ne gândim la structura agonală a unui număr enorm de jocuri pentru a înțelege nivelul la care ajunge competiția în joc. „Agon” este un termen antic ce se traduce astfel: competiție, luptă, conflict, concurs. Structura agonală este caracteristică unui număr mare de jocuri practicate în Grecia Antică. De la jocurile olimpice, la lupte corp la corp, la literatură (competițiile de teatru din Atena), confruntarea între doi indivizi cu scopul de a-și măsura puterile într-un anume domeniu ia dimensiuni și capătă mize uriașe în funcție de nivelul la care se joacă. Jocul este, de multe ori, instrumentul prin care unul sau mulți indivizi obțin recunoaștere și glorie sau cad în dizgrație. Competiția stă în centrul unei largi categorii de jocuri. Astfel, afirmația că un joc nu are valoare de comparație poate fi contestată de o sumedenie de exemple.

De la Johan Huizinga la Solomon Marcus

În celebra sa lucrare „Homo ludens”, Johan Huizinga încearcă să definească jocul astfel: „Jocul este o acțiune care se desfășoară înăuntrul unor anumite limite de loc, de timp și de sens, într-o ordine vizibilă, după reguli acceptate de bunăvoie, și în afara sferei utilității sau necesității materiale.”²

Huizinga se axează foarte mult în lucrarea sa pe funcția socială a jocului, pe prezența jocului în diverse organizări sociale, de la cultură la război. El studiază manifestări ludice care preiau o parte semnificativă din principiile specifice

² Johan, Huizinga, „Homo ludens”, Editura Humanitas, București, 1998, pag. 215.

jocului, prezente într-o sferă extrem de largă a activităților umane.

Cu toate că Huizinga prezintă o serie de factori esențiali ca jocul să aibă loc, ce vor fi analizați ulterior în acest studiu, definiția sa nu explică ce este de fapt jocul. El rămâne la nivel de „acțiune”, spre deosebire de Platon care explică jocul prin prisma stării jucătorului, dar definiția nu oferă o reprezentare a ceea ce este acțiunea respectivă de fapt, ce presupune ea și după ce legi se ghidează mai exact.

Aprofundând definiția din „Homo ludens”, o observație logică ar fi că jocul este descris de Huizinga prin limitări. Spațiul în care se desfășoară jocul este limitat și clar enunțat de la început, durata jocului este delimitată extrem de clar, sensul, scopul pe care îl au jucătorii se oprește odată cu terminarea jocului. Ordinea acestora este de asemenea clar formulată odată cu începerea jocului sau se hotărăște într-o anumită etapă a acestuia. Regulile sunt fixate și respectate de la bun început de toți participanții la joc. Se poate observa că jocul este definit mai degrabă prin ceea ce nu este liber sau aleatoriu, prin ceea ce este dinainte prestabilit și trebuie respectat. „Jocul este în primul rând o manifestare a libertății la care are dreptul ființa umană.”³ Este un paradox că o acțiune care este asociată cu libertatea se definește prin atât de multe restricții. Se poate observa că paradoxul se regăsește și în viziunea lui Huizinga. Despre raportul dintre regulă și libertate, despre de ce jocul este considerat un fenomen liber, cu toate că este compus dintr-o

³ Solomon, Marcus „Jocul ca libertate”, Editura Scripta, București, 2003, pag. 18.

sumedenie de reguli și restricții, vom scrie în unul din capitolele următoare ale studiului: „Regula jocului”.

Este oare esențial ca jocul să aibă „limite de loc, de timp și de sens”? Există jocuri care nu operează cu aceste limitări?

În rândul adolescenților se pot identifica o sumedenie de jocuri care au reguli bine stabilite, dar care sparg bariera limitei de timp sau de loc. Se poate intui că unul dintre motivele pentru care ele sunt atât de populare este din cauza faptului că nu au o durată clară sau un spațiu rigid definit. Ele pot fi jucate oriunde și amuzamentul constă exact în a iniția jocul în cele mai bizare locuri și în cele mai nepotrivite momente.

Un joc din această categorie, având sursă incertă, este jocul: „Stop stai! Stop mut!”. Regula jocului este simplă, apropiată de regulile jocurilor jucate de copii între 5 și 10 ani. Între doi sau mai mulți jucători se stabilește un pact pe durată indefinită. Pactul se poate dezlega doar cu acordul tuturor celor care l-au făcut. Acest pact presupune că oricare dintre jucători îi poate da oricând celuilalt una dintre următoarele comenzi: „Stop stai!”, „Stop mut!” sau „Stop stai! Stop mut!”. Jucătorul care a primit comanda „Stop stai!” trebuie să stea nemișcat ca o statuie, având voie doar să vorbească, până când este eliberat de cel care i-a dat comanda prin formula: „Liber!”. Cel care a primit porunca „Stop mut” nu are voie să vorbească până la eliberarea prin formula: „Liber!”, iar cel care a primit comanda „Stop stai! Stop mut!” nu are voie nici să vorbească și nici să se miște până la eliberare. Deși regulile sunt simple și jocul nu ar trebui să trezească un mare interes în rândul adolescenților care au un nivel mai avansat de dezvoltare, inventivitatea și

amuzamentul jocului constă în a pândi prilejul potrivit pentru a da una dintre aceste comenzi partenerului. Așteptarea unei situații în care o persoană trebuie să vorbească la o premieră la școală pentru a îi da comanda „Stop mut!” și amuzamentul asupra faptului că acesta este pus într-o situație dificilă fiind nevoit să vorbească și neavând voie, ideea de a îi da persoanei respective „Stop stai!” într-un meci de fotbal când el este pe cale să dea un gol, acestea sunt doar exemple ale felului în care poate fi jucat acest joc.

Jocul „Stop stai! Stop mut!” este un exemplu de joc ce nu are limită de timp și de spațiu. Se poate vedea că motivul pentru care este atât de popular în rândul adolescenților este tocmai pentru că nu are aceste limitări. Astfel, lumea întreagă devine un cadru perfect pentru acest joc și orice eveniment din viață poate fi transformat într-o repriză de „Stop stai! Stop mut!”. De asemenea, a juca acest joc cere o cantitate destul de mare de curaj și de încredere în partenerii cu care este realizat pactul întrucât un jucător poate ajunge în situații de viață și de moarte, dacă jocul este jucat complet iresponsabil (de exemplu a primi comanda „Stop stai!” pe o trecere de pietoni). Tocmai acest balans între încredere și neîncredere, între înțelegerea celuilalt și dorința de a îl pune în situații cât mai dificile, face ca acest joc să fie atât de popular.

Prin forța exemplului acestui joc și altora de acest gen (jocuri cu porunci, jocuri de strategie jucate în aer liber etc) se poate argumenta că nu este necesar ca jocul să aibă un spațiu limitat sau un timp limitat. Întrebarea care devine necesară în această etapă este dacă jocurile utilizate în pedagogie trebuie să

se supună acestor limitări? Acest subiect va fi aprofundat în volumul III al acestei lucrări.

Un alt aspect esențial al definiției lui Huizinga, care marchează o a doua caracteristică a jocului, în viziunea noastră, este prezența regulii. Pentru ca un joc să fie joc, el trebuie neapărat să aibă reguli. „Esența jocului este a ține seama de reguli”.⁴ Încă un aspect esențial identificat de Huizinga este că aceste reguli trebuie să fie „acceptate de bună voie”. Nimeni nu poate fi silit să intre în joc și acceptarea regulii reprezintă de fapt acceptarea jocului. El nu are loc decât dacă regulile sunt acceptate de toți cei care participă la el și orice încălcare a regulii atrage excluderea din joc sau încetarea jocului.

Huizinga vine în acord cu Platon și afirmă că jocul este atât „în afara sferei utilității”, cât și „în afara necesității materiale”. În cercetarea sa, „Eseuri despre imaginație”, Roger Caillois vine în sprijinul acestei afirmații „Cui îi este foame nu se joacă”⁵. Nu se poate nega faptul că scopul principal al jocului nu este acela de a produce ceva sau de a fi util pentru cineva. Totuși, se naște întrebarea dacă unul dintre scopurile secundare ale jocului poate fi utilitatea sau producerea a ceva? Pentru ca jocul să fie joc, mintea celui care participă la el trebuie să fie angrenată în totalitate în a juca și a câștiga. Se poate, totuși, ca cel care creează jocul să îl utilizeze cu scop dublu? Se poate ca în procesul jucării jocului, indirect, jucătorul să și producă ceva

⁴ Johan, Huizinga, „*Hommo ludens*”, Editura Humanitas, București 1998, pag. 103.

⁵ Roger, Caillois, „*Eseuri despre imaginație*”, Editura Univers, București, 1975, pag. 249.

sau să se dezvolte într-o direcție clar trasată de cel care a creat jocul? Cu alte cuvinte, poate deveni jocul un instrument concret în pedagogie?

În lucrarea sa, „Jocul ca libertate”, Solomon Marcus vine în opoziția afirmației lui Huizinga: „în afara utilității materiale”. El formulează ideea conform căreia reducerea unui individ și a nevoilor sale doar la domeniul material, reprezintă o limitare a ființei umane, ce face ca definiția să fie incompletă. Conform lui Solomon Marcus, Huizinga exclude alte nevoi fundamentale ale omului precum nevoia de apartenență la un grup, nevoia de afirmare, de a fi remarcat de ceilalți, de a urca pe scara ierarhică. Copiii mai mici acceptă cele mai ingrate roluri în jocurile cu copiii mai mari (idee ce va fi dezvoltată în capitolul „Regula jocului”). Pentru psihologi și pedagogi numeroși precum Piaget, Winnicott, unul dintre cele mai importante roluri ale jocului se regăsește în senzația de putere pe care o conferă copilului, senzația de a fi cauza a ceva. Lumea modernă ne oferă o sumedenie de exemple în care diverse jocuri sunt asociate unei anumite categorii sociale, în funcție de suma investită pentru a juca jocul respectiv (ex: jocul de golf), sau unei anumite categorii intelectuale, în funcție de nivelul de complexitate la care poate ajunge (ex: jocul de go, șahul). Toate aceste exemple nu stau decât în sprijinul ideii potrivit căreia, de multe ori, apartenența la un grup, afirmarea, avansarea în grad se realizează printr-un joc. Se identifică, deci, un plan secundar al jocului în funcție de contextul în care este jucat.

Un alt contraargument pe care îl formulează Solomon Marcus este dat prin exemplul felului în care anumite jocuri

influențează diverse ramuri ale artelor sau ale științei. El face o paralelă între o funcție pe care o are jocul de cuvinte și una dintre funcțiile operelor literare în raport cu dezvoltarea avansată a vocabularului unei limbi. Se pot identifica jocuri de cuvinte ce devin instrumente de îmbogățire a vocabularului, una dintre funcțiile pe care le întâlnim și la operele literare. Ambele produc noi sensuri ale cuvintelor deja existente și noi modalități de utilizare a acestora. Există un „produs” efectiv al jocurilor de cuvinte.

Alte exemple cu care vine Solomon Marcus împotriva conceptului „în afara sferei utilității” sunt acela al cavalerului de Mere care l-a inspirat pe Pascal în teoria probabilităților și acela al lui Cardano, matematician al secolului XVI, unul dintre pionierii teoriei probabilităților, dar și împătimit al jocurilor de noroc. Nu este un secret pentru nimeni faptul că teoriile probabilităților s-au dezvoltat pe modelul concret al jocurilor de noroc. Știința evoluând și un număr tot mai mare de probleme nemaigăsind rezolvare pe cale teoretică, ci pe cale experimentală, teoria probabilităților a devenit o ramură vitală a științei, calculul probabilității ca un experiment să reușească sau să eșueze devenind necesar. Câmpuri extrem de importante din economie utilizează elemente de probabilistică avansată. Lumea modernă, așa cum o cunoaștem noi azi, este influențată de o ramură a științei formulată pe modelul jocurilor de hazard.

Solomon Marcus observă diverse contradicții în caracteristicile viziunii lui Huizinga: „Huizinga opune ludicului seriosul, gravitatea, dar în cele mai multe cazuri accentuează faptul că în majoritatea cazurilor jucătorul își ia

jocul foarte în serios, practicându-l cu întreaga gravitate”⁶. Este suficientă observarea unui joc de copii pentru a observa faptul că jocul nu este neapărat o acțiune care conferă plăcere și că spiritul ludic nu este neapărat un spirit neserios în sensul convențional al cuvântului. Deși jocul exercită întotdeauna o fascinație pentru copil, el nu este întotdeauna fericit atunci când joacă un joc. Pentru copil, jocul poate deveni dramatic extrem de repede, poate destrăma și forma prietenii.

Încercând să realizeze o definiție actualizată a jocului, Solomon Marcus afirmă că acesta este: „Acțiune liberă, simțită ca fictivă, situată în afara vieții curente, capabilă nu mai puțin să-l absoarbă total pe jucător, lipsită de orice interes material și de orice utilitate; limitată în mod expres, temporal și spațial; desfășurându-se ordonat, după reguli prestabilite și dând naștere, în viața propriu-zisă, unor relații de grup înconjurte de mister sau accentuând, prin deghizare, o anumită bizarerie în raport cu lumea obișnuită.”⁷

Prin sintagmele „lipsită de orice interes material și de orice utilitate”, se stabilește o diferențiere clară față de poziția lui Huizinga. Jocurile, în viziunea lui Solomon Marcus, nu au ca scop în sine interese materiale și utilitate, dar pot fi generatoare de avantaje materiale și pot deveni extrem de utile. Cu toate că nu este în scopul lor să producă ceva sau să fie utile, ele pot avea, ca efect secundar, aceste lucruri. Acest aspect este extrem de important pentru studiul nostru, întrucât indirect, prin afirmația lui Solomon Marcus, devine clar că jocul poate

⁶ Solomon, Marcus „Jocul ca libertate”, Editura Scripta, București 2003, pag. 32.

⁷ Solomon, Marcus, „Jocul ca libertate”, Editura Scripta, București 2003, pag. 31.

deveni un instrument pentru pedagog. Cu toate că pentru jucător jocul nu trebuie să fie decât scop în sine, el poate deveni, indirect, un instrument pentru profesor. Este posibil ca tocmai prin caracterul indirect, el să capete o forță pe care niciun mijloc direct nu o posedă. Modificând definiția lui Huizinga, Solomon Marcus identifică o altă caracteristică pe care un joc o poate avea: utilitatea și interesul material ca scop secundar.

Deși mult mai complexă decât cele anterioare, definiția lui Solomon Marcus nu surprinde formele pe care le pot lua multitudinea de jocuri existente și nu explică opoziția termenilor „liber” și „regulă”. Libertatea se definește ca absența restricției. Această antiteză nu este dezvoltată în definiție. Cum poate o acțiune liberă să fie încătușată de spațiu, loc, timp, ordine, reguli? De asemenea, cuvântul „misterios” poate ascunde o multitudine de sensuri și, deși restricționează câmpul căutărilor, nu îl clarifică în totalitate. Utilizarea cuvintelor „misterios” și „bizarerie” într-o definiție este o recunoaștere a faptului că definiția este incompletă. „Mister” este ceea ce este neînțeles încă, nedescoperit, și „bizar” are ca sinonime „ciudat”, „straniu”. Explicarea unui concept prin aceste cuvinte accentuează imposibilitatea de a-l defini.

În partea a doua a definiției, Solomon Marcus identifică un principiu ce va fi mai departe aprofundat în studiul nostru: relațiile care se nasc în timpul jocului/ diferența dintre relațiile din viața de zi cu zi și relațiile din timpul unui joc. Este evident pentru oricine care a jucat măcar o dată în viață un joc că este o diferență majoră între cele două. Dacă la copii, majoritatea relațiilor se fac în joc, la adulți, relații deja stabilite capătă o nouă

dinamică în interiorul jocului. În joc, prietenii devin adversari, iubiții se trădează, se formează alianțe cu persoane care ne sunt dezagreabile în viața de zi cu zi. Cu toate că aceste noi dinamici nu sunt studiate de Solomon Marcus, este extrem de important că putem lua notă de ele, pentru a aprofunda mai departe cum se compune misterul care învăluie relațiile interpersonale dintr-un grup angrenat într-un joc.

Prin cuvântul „deghizare”, se identifică o altă trăsătură extrem de importantă: orice jucător joacă, de fapt, un rol. Acceptarea unor parametri fictivi și a unor reguli ce nu există decât prin investirea lor, este acceptarea unui alt tip de existență decât cel din viața cotidiană.

Jean Chateaux, Wiener, Piaget

Pentru Jean Chateaux, singurul element specific jocului este felul în care un jucător acceptă parametrii fictivi, regulile: „Jocul este un jurământ făcut în primul rând ție însuși, apoi altora, de a respecta anumite consemne, anumite reguli.”⁸ El clarifică raportul dintre individ și regula jocului, raport doar enunțat de Huizinga. Regula jocului este respectată deoarece, în momentul acceptării intrării în joc, individul și-a făcut un jurământ sieși și celorlalți că o va respecta. Capacitatea de a respecta regula din joc vorbește despre relația dintre individ și el însuși, și apoi despre relația lui cu societatea. Nerespectarea regulii reprezintă, deci, nerespectarea propriei persoane și, mai

⁸ Jean, Chateaux, „Copilul și jocul”, Editura Didactică și Pedagogică București, 1970, pag. 193.

apoi, nerespectarea societății. Pentru Chateaux relația jucătorului cu regula vorbește despre un adevăr profund, despre relația sa cu propria persoană și cu ceilalți.

Ce face ca regula jocului să fie diferită de o regulă socială obișnuită? Și alegerea de a merge la o facultate, de exemplu, este un jurământ pe care un individ și-l face sieși, de a respecta normele impuse de acea facultate și, cu toate acestea, va fi mai ușor pentru el să încalce regulile de ordine interioară ale facultății decât să încalce, într-un joc, regulile acestuia. Jean Chateaux nu dezvoltă acest aspect în definiția sa. Astfel, ea devine aplicabilă și pentru alte concepte. Caracterul specific al regulilor de joc, ce le face de multe ori mai seducătoare pentru individ decât un set de reguli oarecare, va fi aprofundat în capitolul următor: „Regula jocului”.

Wiener interpretează jocul astfel: „Condiția principală pentru ca un efort uman să fie interpretat ca o partidă de joc este posibilitatea stabilirii unor criterii obiectiv valabile pentru determinarea calitativă a performanței realizate prin efortul respectiv.”⁹ Conform lui Wiener, pentru orice jucător, modalitatea de a ajunge la victorie trebuie să poată fi obiectiv acceptată. Pentru orice spectator care urmărește un meci de șah sau un joc de baschet între două echipe este evident de ce un jucător sau o echipă a câștigat. Este clar că există și o serie de factori subiectivi, umani: faptul că un arbitru a fluierat un fault atunci când nu a fost, sau faptul că nu a fluierat unul atunci când a fost etc. Totuși, la finalul oricărei partide, există, în linii

⁹ Wiener apud. Solomon, Marcus, „Jocul ca libertate”, Editura Scripta, București 2003, pag. 103.

mari, senzația unei victorii acceptate de toți întrucât ea este parte a unui sistem obiectiv care indică în mod clar cine a fost mai performant în jocul respectiv și cine nu.

Conform lui Wiener, jocul creează iluzia că există șanse egale de câștig și că victoria este a celor care o merită. „Obiectivitatea criteriilor” prin care într-un joc se ajunge la câștig conferă iluzia unei obiectivități prin care se ajunge la victorie în viața propriu-zisă. Mergând pe această idee, se poate afirma că jocul creează o lume fictivă în care victoria este întotdeauna a celui care o merită.

Cu toate că egalitatea de șanse și existența unor legi obiectiv valabile prin care este analizat un efort nu sunt suficiente pentru a evoca în ce anume constă acel efort, definiția devenind incompletă, Wiener introduce un nou parametru important ca jocul să apară: obiectivitatea criteriilor prin care efortul unui jucător este analizat. Pentru ca un joc să fie joc, este necesar ca cel care intră în el să înțeleagă cum se câștigă și de ce altcineva a câștigat și nu el. Orice aspect care dă senzația de absență a obiectivității criteriilor, va duce la o contestare a regulilor jocului și a jocului în general.

Piaget afirmă: „Jocul este o transpunere simbolică care supune lucrurile, activității copilului, fără reguli sau limitări.”¹⁰. În lucrarea sa el se referă la una dintre fazele incipiente ale jocului, din copilăria mică. Nici în acea perioadă jocul nu este lipsit de regulă dar se poate afirma că regula nu există la nivel de concept în mintea copilului. Copilul respectă o regulă

¹⁰ Jean, Piaget, „Play, dreams and imitation in childhood”, Editura Routledge London and New York, 1951, reprinted in 2000, pag. 87, trad. aut.

internă, sau un anumit set de reguli neformulate încă. Este o discuție care face obiectul unei alte lucrări dacă în acea etapă jocul poate fi considerat joc. Această cercetare se va ocupa de jocul care este articulat și are reguli, legi clare după care se ghidează. Toate informațiile din fazele incipiente ale jocului vor fi utilizate pentru a înțelege condiția jucătorului și dinamica relațiilor dintre jucători.

Un cuvânt cheie pentru Piaget este „transpunere”. Orice joc este de fapt o reducere a universului macro la un univers micro. Fetița care se joacă de-a mama cu păpușa, creează, de fapt, un univers mai mic și mai simplu decât cel din viața reală, în care puterea este la ea. Universul respectiv este o formă simplificată a lumii. Acest lucru nu se întâmplă numai în cazul jocurilor de copii, ci și în cazul multor jocuri jucate de adulți. Jocul de Monopoly, de exemplu, este un simulacru al unui mediu de afaceri la nivel înalt. Termeni financiari precum credit bancar, dobândă, rată de creștere, datorie sunt simplificați în acest joc. Monopoly este doar un exemplu. Pot fi enumerate o mulțime de alte jocuri care sunt imitații ale unor situații de viață: un meci de paintball este imitația unei situații dintr-un război, carting-ul imită mașinile de raliu, jocul Catan imită administrarea unei cetăți și dezvoltarea unei populații etc.

Concluzii

Cu cât studiul avansează în analiza diverselor definiții, cu atât devine mai clar că termenul joc nu poate fi surprins printr-o definiție unică. Toate încercările analizate mai sus

surprinz aspecte diverse. Unele surprind emoții pe care jucătorul le poate încerca (chari, paidia, satisfacție) și paradoxul dintre acestea, altele norme de funcționare și caracteristici din raportul jocului cu lumea reală (existența regulii acceptate de bunăvoie, absența unei nevoi materiale), altele planuri și efecte secundare ale jocului (utilitate, produse materiale) și modificări ale relației dintre jucători (relații misterioase de grup, bizarerie), altele raporturi ale jucătorului cu regula (jurământ făcut sieși și celorlalți), altele condiții necesare ale unui sistem de reguli pentru ca acestea să devină joc (obiectivitatea criteriilor prin care se analizează performanța), altele procese psihologice ce au loc în cineva angrenat într-un joc (transpunerea realității într-un univers micro, inteligibil). Totuși, nu există nicio definiție care cuprinde ce este, de fapt, un joc.

Concluzia propusă la începutul acestui capitol a fost atinsă. „Joc” este, de fapt, un cuvânt umbrelă care acoperă o multitudine extrem de variată de manifestări umane, la diferite vârste și în diverse etape ale dezvoltării. Nu considerăm că poate fi limitat la o definiție unică.

Ceea ce se poate realiza este o enumerare a diversilor factori care facilitează nașterea unui joc. Apoi, se pot aprofunda acești factori rând pe rând, pentru a înțelege cum se pot genera structuri de joc, după ce algoritm exact se pot crea acestea. Ca să rezumăm aspectele esențiale atinse în paginile de mai sus le vom enumera:

- paradoxul care derivă din relația dintre regulă și libertate (ce va fi studiat mai apoi în unul dintre capitolele următoare, „Regula jocului”);

- fascinația pe care o exercită o regulă de joc în raport cu orice alt tip de regulă din societate (ce va fi studiată în capitolul „Regula jocului”);
- importanța egalității șanselor în structura jocului (ce va fi analizată în capitolul „Regula jocului” și demonstrată prin exemple practice în volumul al III-lea);
- dinamica relației dintre jucători și felul „misterios” în care ea se modifică în joc (ce va fi studiată în capitolul „Condiția jucătorului”);
- planul secundar pe care îl poate avea jocul și felul în care acesta poate fi utilizat ca instrument de către pedagog (ce va fi introdus în capitolul „Planul secundar. Introducere în funcție pedagogului” și va fi ulterior dezvoltat în volumele II și III);
- procesele psihologice ale jucătorului și sentimentele pe care acesta le încearcă (va fi dezvoltat în capitolul „Condiția jucătorului”).

În continuare, în capitolul „Clasificare. Tipuri de joc” se vor studia diversele categorii trasate pe parcursul timpului în încercarea de a identifica schemele principale pe care se construiesc jocurile. Din moment ce structura unui joc nu poate fi înglobată într-o definiție unică, singurul mod în care elementele ce compun jocul pot fi aprofundate este prin găsierea unei structuri-model utile de repartizare a acestora pe categorii.

Mai apoi, în capitolul „Condiția jucătorului” se va aprofunda implicarea emoțională a jucătorilor, felul în care dinamica lor se modifică, în funcție de etapa de dezvoltare în care aceștia se află. În mai multe definiții enunțate în capitolul

„Definirea jocului” au apărut observații despre felul în care cel care participă la activitatea ludică se simte în interiorul acesteia. Din acest motiv, se poate considera că starea din interiorul jocului, „condiția” jucătorului este un parametru esențial, ce nu poate fi trecut cu vederea. Observațiile vor porni de la elementele identificate în capitolul „Definirea jocului”: dinamica jucătorilor și felul „misterios” în care ea se modifică și procesele psihologice specifice doar jocului.

În capitolul „Regula jocului” se va studia raportul dintre regulă și libertate, sugerată ca fiind paradoxală de definițiile enunțate. Se vor analiza elementele care compun paradoxul în acțiunea ludică și se vor trasa niște principii necesare regulilor de joc. De asemenea, se va descompune ideea de „fascinație” la o serie de principii simple, ușor de urmat pentru orice pedagog care dorește să compună reguli de joc.

În capitolul „Planul secundar. Introducere în funcția pedagogică” se vor studia avantajele manipulării planului secundar, sugerat de Solomon Marcus în lucrarea sa, în scopul asimilării a diverse concepte. Capitolul se va axa pe elementele utile profesorului de arta actorului întrucât cercetarea are ca obiect de studiu exclusiv psihopedagogia artei actorului. Din acest motiv, cu ajutorul exemplelor practice, bazate pe activitatea cu studenții Universității Naționale de Artă Teatrală și Cinematografică, sa va demonstra faptul că jocul este un instrument ce poate accesa în studenți disponibilități pe care niciun alt instrument utilizat de profesor nu le poate accesa.

Prin dezvoltarea și aprofundarea tuturor forțelor care facilitează nașterea actului ludic, volumul I poate deveni un mijloc de clarificare despre cum se poate genera de fapt un joc.

2.

Clasificare. Tipuri de joc

Am ajuns în capitolul anterior la concluzia că nu există o definiție care să cuprindă toate manifestările umane denumite generic „joc”. O întrebare ce derivă din această concluzie este dacă se poate face o clasificare a acestor manifestări și dacă această clasificare poate surprinde toate tipurile de joc existente. În următoarea parte a studiului se vor analiza diverse clasificări realizate de-a lungul timpului și se va verifica dacă clasele/categoriile propuse sunt cu adevărat distincte. Scopul este acela de găsi o clasificare amplă ce poate deveni model pentru a ordona jocurile de actorie deja existente.

În manualele de jocuri de actorie (Viola Spolin „Improvizație pentru teatru”, John Wright „De ce râdem la teatru”, Augusto Boal „Jocuri pentru actori și non-actori” etc.), scopul jocurilor de actorie nu este enunțat precis. În puținele părți în care se enunță scopul lor, această explicație se limitează la aprofundarea unui concept de bază al artei actorului, formulat vag (atenția la partener, atenția la spațiu, cooperare etc.). Nici mecanismele pe care le pun în mișcare în jucător nu sunt dezvoltate (strategie, coordonare, simț ritmic, imaginație motricitate). De multe ori principiul nu este nici măcar specific

doar artei actorului (ex: lucrul în echipă). O clasificare a jocurilor de actorie nu există. Pentru a dezvolta un instrumentar aplicat de structuri de jocuri, o înțelegere profundă a tipurilor de joc identificate până acum și al impactului pe care diverse tipuri de joc le au asupra jucătorilor, este esențială.

Un model de ordonare a jocurilor de actorie devine necesar, având un număr mare de școli de teatru care utilizează jocul în predarea psiho-pedagogiei artei actorului. Pentru ca acest studiu să devină un instrumentar util pentru profesorul de actorie și studentul actor deopotrivă, este necesar ca tipul de joc pe care studentul îl joacă și profesorul îl formulează să fie cunoscut.

Ideea pe care o intuim este că o clasificare exactă a câmpurilor în care acționează jocul nu poate fi realizată, dar se poate identifica un număr de principii clare prin care toate jocurile își construiesc setul de reguli. Este important ca aceste direcții să fie cunoscute pentru a ordona jocurile de actorie deja existente și pentru a inventa noi jocuri sau a complica în noi etape jocurile deja cunoscute.

Categoriile lui Cardano

În secolul XVI, matematicianul Cardano, unul dintre primii care studiază jocurile de șansă și teoria probabilității, împarte jocurile astfel: „Jocurile depind fie de agilitatea corpului, ca în jocul cu mingea; sau de forță, ca în aruncarea discului și în lupte; sau de o calificare dobândită prin muncă, ca

în șah; sau de șanse, ca în jocul cu zarurile sau tali; sau de ambele, ca în fritillus.”¹

Jocul Tali, cunoscut și sub numele de Jacks, este un joc care datează din Grecia Antică, ce se joacă utilizând un set de obiecte mici, cam de mărimea unui zar, în formă de stea, denumite Tali. Inițial, instrumentele utilizate pentru jocul Tali erau realizate din oase (în engleză se numesc „knucklebones”). Câștigătorul jocului Tali este acela care reușește să completeze un număr dinainte stabilit de aruncări.

Tali pot fi aruncate de jucător cu mâna, sau acesta poate utiliza o cutie mică denumită Fritillus. Fritillus, de asemenea, marchează și un nivel superior al jocului Tali în care rezultatul nu mai depinde doar de norocul de a completa sau nu un număr de aruncări, ci și de anticiparea posibilității de a realiza sau nu o aruncare.

Dacă este vorba de agilitate, de viteză, coordonare rapidă, atunci jocurile fac parte din prima categorie. Se pot identifica o mulțime de exemple moderne care ar face parte din această primă clasă trasată de Cardano. Fotbal, baschet, baseball, atletism, ciclism, leapșa, toate acestea fac parte din categoria 1: jocuri de agilitate.

Cea de-a doua clasă se referă la o cuantificare a forței de care un jucător dă dovadă. Un corp mai puternic decât al celorlalți, o musculatură mai dezvoltată, toate aceste caracteristici determină victoria unui jucător. Exemplele pe care

¹ Gerolamo, Cardano, „The Book on Games of Chance”, Editura Dover Publications, New York, 2015, pag. 1, trad. aut.

Cardano le oferă (aruncarea discului și luptele) sunt suficiente pentru a ne face o idee asupra categoriei pe care o enunță. Echivalente moderne ar putea fi: haltere, box, kickbox, lupte greco-romane.

Foarte interesant este că în cazul celei de-a treia categorii, el nu se referă la inteligență, considerată de mulți instrumentul principal utilizat de jucătorul de șah. El consideră că jucătorul de șah utilizează „o calificare dobândită prin muncă”. Pentru Cardano, reflexul de anticipare a tipurilor de mutări realizate de adversar, capacitatea de a vedea mutări posibile ale tuturor pieselor simultan, forța de a reduce neprevăzutul la un algoritm cunoscut (abilități mintale dobândite prin muncă în jocul de șah), sunt atuuri mai importante decât inteligența. Alte exemple de jocuri din această categorie ar putea fi: jocul de dame, jocul de go.

Cea de-a patra categorie se referă la jocuri de noroc, care depind în totalitate de șansă. Atunci când un zar este aruncat, fața pe care acesta va cădea nu este în controlul jucătorului. Fața este determinată de o sumedenie de forțe fizice, ce nu pot fi controlate din momentul în care zarul părăsește mâna jucătorului. Singurul act de care el e responsabil este aruncarea. A intra într-un joc de noroc pur, înseamnă, deci, a te lăsa în voia sortii și a spera că ea te va prefera pe tine oponentului tău. Jocul de noroc operează cu o energie mistică, ce nu poate fi explicată până la capăt nici de câștigător, nici de pierzător, cu ideea că unul este mai favorizat de soartă decât celălalt. Exemple din epoca modernă sunt numeroase: ruleta, păcănelele etc.

Ce-a de-a cincea categorie este exemplificată prin jocul Fritillus, explicat mai amănunțit în lucrarea sa „The Book on Games of Chance”. Este vorba de un joc care operează cu un principiu asemănător aceluia din jocul de cărți Whist. Deși un număr de aruncări reușite este necesar, jucătorul poate decide ce tip de aruncare va încerca, înainte de fiecare rundă. Cu toate că este un joc de noroc, anticiparea probabilității și a mișcărilor oponentilor, poate conduce un jucător către victorie. Echivalente moderne ale ultimei categorii: whist, rents, remi.

Primele două clase ale lui Cardano se referă la forța fizică pe care acesta o împarte în două forme de manifestare: agilitate (ușurința în a realiza mișcări rapide, suplețe în mișcări) și forță brută. Apoi în generarea următoarelor trei categorii, Cardano se folosește de două criterii: calificarea realizată prin multă muncă și norocul. Raportul dintre munca intelectuală și noroc definește categoriile.

Această clasificare este departe de a fi completă și există un număr mare de caracteristici ignorate și de jocuri existente care nu se regăsesc în nicio categorie. Capacitatea de a lucra în echipă și felul în care un grup se simte la nivel de mișcare comună poate fi de multe ori un factor hotărâtor într-un joc cu mingea. Există nenumărate cazuri în care echipe formate din jucători mai bine cotați sunt înfrânte de echipe cu jucători mai puțin apreciați individual, dar care lucrează extrem de bine în echipă. De asemenea, strategia pe care un antrenor o are într-un joc cu mingea poate fi de multe ori la fel de complexă precum un joc de șah și s-a observat în repetate rânduri că strategii bune au dus echipe la câștig. Această perspectivă este ignorată.

Un alt aspect ignorat sunt abilitățile sociale. Există un număr mare de jocuri care mizează pe capacitatea de a îl convinge pe celălalt, de a negocia, de a face alianțe și pacturi, schimburi, trocuri etc. Jocul de Monopoly, jocul de Catan, se bazează pe abilitatea unui om de a obține ceva de la altul. Aceste jocuri nu își găsesc locul în repartiția lui Cardano.

Împărțirea jocurilor sportive pe agilitate și forță este, din nou, o simplificare a varietății de sporturi deja existente. Jocul de biliard, minigolful, snookerul, sunt exemple clare de jocuri care depind de o coordonare specifică, dar care nu pot fi câștigate nici prin agilitate, nici prin forța brută. Există o sumedenie de jocuri de copii care nu depind doar de agilitate, ci și de ingeniozitate. Jocul de-a v-ați ascunselea, de exemplu, nu depinde doar de agilitatea jucătorilor ci și de inventivitatea acestora în a transforma diverse locuri în ascunzători.

Ultimele trei categorii vor fi reluate mai târziu de alți cercetători, în altă formă, și din perspectiva altor principii. Se poate considera că ultimele trei categorii ale lui Cardano sunt precursori ale categoriilor identificate de Leibniz, un secol și jumătate mai târziu.

Clasele lui Leibniz

Leibniz clasifică jocurile astfel: „jocuri de rațiune (ca șahul), jocuri de hazard (ca aruncarea zarurilor) și jocuri de semihazard; pe acestea le ilustra printr-un tip special de joc de cărți”².

² Leibniz apud Solomon, Marcus, „Jocul ca libertate”, Editura Scripta, București 2003, pag. 69.

Leibniz formează cele trei categorii bazându-se pe raportul dintre rațiune și hazard. Rațiunea este capacitatea omului de cunoaște prin noțiuni, judecăți, raționamente și gândire. Este o îmbinare a unui proces inovativ cu o schemă deja cunoscută. Hazardul este definit ca un concurs de întâmplări cu o cauză neprevăzută. Raportul dintre aceste două forțe naște o categorie de jocuri.

Leibniz denumesc ceea ce este pentru Cardano doar „o calificare dobândită prin muncă”, „strategie”. El nu limitează performanța din prima categorie de jocuri doar la nivelul unor însușiri determinate de cantitatea orelor petrecute în studiul jocului respectiv. Pentru Leibniz, ele reflectă nivelul de inteligență și capacitatea de a inventa noi posibilități pe un set de reguli bine stabilit. Se poate vorbi despre a fi sau nu creativ într-un joc. Jocul forțează jucătorul în a fi creativ, în a vedea noi mutări și serii de mutări posibile, conform lui Leibniz.

Întrebarea care apare este: Unde se regăsesc primele două categorii ale lui Cardano în clasificarea lui Leibniz? Este clar că un joc de fotbal, spre exemplu, poate fi văzut doar ca o confruntare între mai multe strategii. Pe de-o parte, este strategia antrenorului care alege ce jucători intră în primii unsprezece și ce jucători stau pe banca de rezerve. Pe de altă parte, este momentul în care un jucător este schimbat cu altul. Uneori, un jucător odihnit introdus în joc la momentul potrivit poate face diferența dintre victorie și înfrângere. De asemenea, fiecare echipă are o strategie generală de joc, una sau mai multe scheme de atac și de apărare. În același timp putem vorbi și de strategia managerială a unei echipe. Cât investește managerul

în antrenamente, cantonamente, ce preparator fizic are echipa, câți jucători achiziționează, ce reguli interne sunt impuse jucătorilor, cât de bine sunt plătiți aceștia, toți acești factori pot influența performanța unei echipe. Cu toate acestea, nu numai de acești factori atârână victoria unei echipe și sunt multe exemple în care echipe, despre care nu s-ar fi putut bănuși că pot realiza o asemenea performanță, au câștigat diverse concursuri și competiții sportive. Din acest motiv, jocurile sportive nu se regăsesc în clasificarea lui Leibniz, deci clasificarea este incompletă.

În ceea ce privește jocurile de hazard, există o categorie foarte mică de jocuri în care doar hazardul este un factor hotărâtor. Despre jocul de hazard Warren Weaver afirmă că este „o expresie a complexității proceselor în care intervine întâmplarea”³. Totuși, se poate observa că ceea ce fascinează la jocurile de hazard este de cele mai multe ori felul în care jucătorul se raportează la neprevăzut și capacitatea lui de a anticipa probabilitatea ca un anumit rezultat să se întâmple. Singurele jocuri de hazard jucate fără nicio fărâmbă de strategie sunt jucate de copii. Un astfel de exemplu poate fi jocul Război, în care pachetul de cărți de joc este împărțit între doi sau mai mulți jucători și fiecare dă pe rând câte o carte, cartea cea mai mare fiind câștigătoare. În acest joc, se poate vorbi despre doi jucători care se lasă efectiv în mâna neprevăzutului.

În ceea ce privește restul jocurilor de hazard, se poate observa că există o strategie. Poate că această strategie are mult

³ Warren Weaver apud Solomon, Marcus, „Jocul ca libertate”, Editura Scripta, București 2003, pag. 146.

mai mulți factori necunoscuți, dar rămâne, totuși, o strategie. Un jucător la ruletă va paria într-o primă etapă doar pe o culoare pentru a își mări pot-ul. De asemenea, el va urmări numerele care au ieșit în ultimele 10 rotații ale ruletei. Aici deja vorbim despre o strategie. Poate că de multe ori este o strategie fictivă, întrucât se poate ca un număr care a ieșit de opt ori să iasă și a noua oară, cu toate astea, probabilistic, în economia unui joc desfășurat pe mai multe runde, șansa este mai mică. Jucătorii de zaruri de multe ori pariază sume mai mari pe zaruri care au probabilitate mai ridicată să iasă. Spre exemplu, șansa ca suma celor două zaruri să fie șapte sau opt este mai mare decât probabilitatea ca suma lor să fie doisprezece.

Cardano afirmă despre greșeala din jocurile de hazard: „Calea în eroare este întotdeauna mai abruptă, iar pierderea este mai mare decât jocul”⁴. El identifică un element de psihologie a jocului cu șansele. Observă cum o eroare într-un pariu duce de cele mai multe ori la o suită de erori în lanț. Cu cât pierderea devine mai mare, cu atât pariurile devin mai riscante întrucât jucătorul se agață cu disperare de ultima fărâma de șansă. Parte a unei strategii este și capacitatea de a o respecta. Jucătorul de noroc este strateg în lupta cu soarta și jucător deopotrivă. Din argumentele prezentate mai sus, rezultă că și în jocul de hazard se poate vorbi despre o strategie.

Jocurile de semihazard, sunt jocuri guvernate parțial de șansă în care strategia poate, de multe ori, compensa vitregia sortii. Exemple de astfel de jocuri sunt: remi, poker, rentz,

⁴ Cardano, Gerolamo, „The Book on Games of Chance”, Editura Dover Publications, New York, 2015, pag. 32.

whist, table etc. Și această categorie este incertă. Există jocuri în care șansa nefavorabilă poate fi învinsă de un jucător iscusit, întrucât jocul se joacă în numeroase runde, există opțiuni prin care el poate minimaliza pierderile. Un astfel de exemplu este jocul de poker. Având un număr mare de etape, un jucător cu o mână slabă poate ieși din joc pierzând doar miza de intrare, poate aștepta river-ul, poate blufa păcălindu-și adversarii că de fapt are o mână bună și făcându-i, astfel, să iasă din joc. Totuși, într-un joc de remi, care are maxim 7 etape, o serie de table cu piese care nu se leagă cauzează înfrângerea și pentru cel mai iscusit jucător. Inventivitatea în jocul de remi începe după etalare. Din acest motiv, categoria jocurilor de semihazard cuprinde o varietate de subcategorii în funcție de ponderea pe care o ocupă norocul în jocul respectiv.

Din toate motivele enunțate mai sus, considerăm că clasificările lui Leibniz și Cardano sunt incomplete. Ceea ce este important în studiul lor, idee ce poate fi dezvoltată mai târziu în cercetarea noastră este principiul hazardului care, în funcție de ponderea în care el este inclus în joc, determină o serie de reacții specifice în jucători. Este evident că prezența unei cantități mai mari sau mai mici de neprevăzut într-un joc cauzează tipuri diferite de implicare. Există o diferență clară între reacția nervoasă a unui jucător la cazino și implicarea rece a unui pierzător la șah. Se poate identifica o legătură între tipul de reacție emoțională pe care o are un învingător sau un pierzător al unui joc, în raport cu prezența sau absența hazardului și cu amplitudinea mișcării pe care jocul o propune. Reacția unui fotbalist care dă gol este diferită de reacția unui

jucător de snooker care a închis o masă. Toate aceste interdependențe vor fi aprofundate prin exemple practice în volumul al III-lea al lucrării.

Grupările lui Clarapede

Pe ideea enunțată mai sus, Clarapede, neurolog și psiholog, grupează jocurile de copii în funcție de tendințele pe care le pun în acțiune: „jocuri senzoriale (fluieratul, cu trompeta etc.), jocuri motorii (jocuri cu mingea, alergatul etc.), jocuri intelectuale (utilizând imaginația și curiozitatea), jocuri afective și exerciții de voință (jocuri care necesită putere de rezistență cum ar fi menținerea unei poziții dificile pentru cât mai mult timp posibil), acestea sunt grupate într-o primă categorie numită „jocuri experimentale” sau „jocuri ale funcțiilor generale”. O a doua categorie, „jocurile funcțiilor speciale” cuprinde jocuri ce presupun lupte, urmăriri, jocuri de construcție, jocuri sociale și de familie, jocuri imitative.”⁵

Piaget vine în contradicția acestei clasificări extrem de compartimentate, observând că există jocuri care aparțin mai multor categorii sau jocuri care, în funcție de vârsta la care sunt jucate, capătă valențe diferite. Jocul cu bilele de marmură este un exemplu pe care el ni-l oferă. Într-o primă etapă el este un joc motor întrucât implică precizie, dexteritate. Cu toate acestea, pe măsură ce copilul crește, el devine un joc de competiție, deci

⁵ Clarapede apud Jean, Piaget, „Play, dreams and imitation in childhood”, Editura Routledge London and New York, 1951, reprinted in 2000, pag. 105 trad. aut.

joc al funcțiilor speciale prin care copilul își demonstrează supremația în fața celorlalți. Același principiu se poate aplica și trasului la țintă. Deși extrem de complexă, clasificarea lui Clarapede nu este o clasificare reală, întrucât nu trasează niște direcții principale în care jocurile se construiesc.

Unul din motivele pe care le identifică Piaget, ale dificultății de a utiliza ierarhizarea realizată de Clarapede, este cauzat de faptul că acesta grupează jocurile în funcție de conținutul lor.

Grupările lui Roger Caillois

Roger Caillois grupează jocurile astfel: „de competiție, de șansă, de simulare, de vertij”⁶. Primele două categorii se regăsesc în cele identificate de Cardano și Leibniz într-o formă extinsă. Spunându-le „jocuri de competiție”, Caillois include toate elementele care pot participa la victorie sau înfrângere, nerezumându-se doar la strategie sau la nivel de performanță atins prin muncă. Jocurile de competiție sunt jocuri în care, teoretic, niciun element imprevizibil nu poate interveni. Este evident că atunci când facem această afirmație nu ne referim la imprevizibilitatea vieții în general. Ideea unui accident într-o cursă de atletism, de exemplu, nu este luată în calcul. Jocurile de competiție facilitează toate condițiile necesare ca victoria să fie a celui mai puternic.

⁶ Roger Caillois apud Solomon, Marcus „Jocul ca libertate”, Editura Scripta, București 2003, pag. 65.

Jocurile de șansă includ atât jocurile de semihazard, cât și pe cele de hazard. Este o categorie în care jucătorii nu concurează doar unul cu celălalt, ci și cu norocul deopotrivă. Competiția nu este directă, deci, ci filtrată de un factor extrem de important: șansa.

Jocurile de simulare sunt jocuri de make-belief. Ele se bazează pe a simula o situație din viața reală sau imaginară, o relație, un obiect. Copiii care se joacă de-a mama și de-a tata, de-a doctorii, de-a polițiștii și în viața adultă experiența unui escape-room, a unei petreceri tematice, toate acestea sunt exemple de jocuri de simulare.

Jocurile de vertij sunt jocuri ce au ca scop crearea unei senzații specifice. Cel mai simplu exemplu este datul în leagăn sau pe tobogan. Montagne Russe-urile din parcurile de distracții sunt exemple concrete de jocuri de vertij pentru adulți.

Cu toate că este o clasificare mai clară decât cele anterioare, pot fi identificate o serie de jocuri care conțin elemente din mai multe categorii. Jocul de Monopoly este un joc de semi-hazard, dar conține și extrem de multe elemente de joc de simulare. Leapșa este un joc de competiție, dar este clar că fascinația pe care o are în rândul copiilor constă în senzația pe care o conferă urmărirea. Raportul dintre învingător și învins se modifică des într-un joc de leapșa și la finalul acestui joc nu se poate determina cine a câștigat și cine a pierdut. Hoții și vardiștii este un joc de simulare, dar în același timp se guvernează după reguli de competiție și generează vertij. Din aceste motive, intrăm în acord cu Piaget: jocurile nu pot fi

categorisite exact după conținutul lor. Toate clasificările enunțate se dovedesc fie incomplete, fie false.

Etapale lui Piaget

Piaget se ferește de a forma categorii definite de jocuri în funcție de conținutul lor sau de relația dintre jucători. În schimb, el observă trei etape mari de dezvoltare a jocurilor, care corespund cu etapele de dezvoltare ale ființei umane.

Prima etapă pe care o identifică Piaget este etapa jocurilor de practică. Conform lui Piaget, jocurile de practică „exersează structurile neavând nici un alt motiv decât plăcerea funcționării”⁷. Acest tip de jocuri își are originea în primele luni în care bebelușul se liniștește făcând repetitiv aceeași mișcare. Pe măsură ce acesta crește, plăcerea repetitivității este înlocuită cu plăcerea de a fi cauza a ceva. Jocuri de practică pot fi observate la copil în multe momente. Momentul în care dă din mâini și țipă necontrolat, repetarea obsesivă a unui cuvânt sau a unui gest, săritul pe loc și număratul săriturilor, exersarea unui tip de mers (mersul de-a bușilea, pe vârfuri, cu spatele în timp ce scoate același sunet la fiecare pas). Toate acestea sunt jocuri de practică. Jocurile de practică se ramifică și, odată cu vârsta, capătă raționalizări și superstiții aferente. De asemenea, o parte din jocurile de practică devin, mai apoi, ceea ce Caillois numește jocuri de vertij. Momentele în care un adult calcă doar pe bucățile de gresie albă sau merge pe covor doar pe conturul

⁷ Jean, Piaget, „Play, dreams and imitation in childhood”, Editura Routledge London and New York, 1951, reprinted in 2000, pag. 110, trad. Aut.

făcut de desen, acestea sunt reminiscențe ale jocurilor de practică. Toate aceste aspecte vor fi studiate mai amănunțit în capitolul „Condiția jucătorului” și în volumul al II-lea.

O a doua etapă identificată de Piaget este cea a jocurilor simbolice. „Jocurile simbolice implică reprezentarea unui obiect absent, când există comparație între un element concret și unul imaginat.”⁸ Atunci când copilul joacă un joc simbolic, el investește un obiect cu altă funcție decât cea pe care acesta o are. Copilul mănâncă friptură, dar spune că mănâncă frunze, copilul se joacă folosind tricoul tatălui exact la fel cum se juca înainte cu păturica sau cu obiectul tranzițional etc. Acest principiu se poate aplica și la persoane. Piaget observă că la vârste foarte mici copiii nu se joacă împreună, ci fiecare joacă jocul său implicându-l pe celălalt de parcă ar fi o păpușă. Jocurile simbolice derivă, mai apoi, în jocuri de simulare și nu numai.

În cazul acestei categorii a lui Piaget, asemănarea cu exercițiile teatrale propuse de Viola Spolin este izbitoare. Unul dintre cele mai cunoscute exerciții de actorie este acela de a da un sens nou unui obiect deja existent prin acționarea asupra acestuia. De exemplu, un penar poate deveni un aparat de fotografiat dacă este pus la ochi și studentul actor mimează că face o poză, sau un telefon mobil, dacă acesta mimează că butonează pe el. Viola Spolin propune în manualul ei de jocuri de actorie exact jocul de bază care indică etapa jocurilor simbolice.

⁸ Jean, Piaget, „Play, dreams and imitation in childhood”, Editura Routledge London and New York, 1951, reprinted in 2000, pag. 111, trad. aut.

Jocurile simbolice avansează și ele odată cu vârsta și devin tot mai complexe. Copiii construiesc case imaginare, se joacă de-a polițiștii, de-a mama și de-a tata, construiesc castele de nisip, au prieteni imaginari etc.

Ultima etapă identificată de Piaget este aceea a jocurilor cu reguli. „Spre deosebire de simboluri, regulile implică neapărat relații sociale și inter-individuale.”⁹ În categoria jocurilor cu reguli pot intra o multitudine de manifestări: de la jocuri de hazard, la jocuri de strategie, la jocuri sportive, la jocuri de echipă etc.

O observație extrem de importantă pe care Piaget nu o dezvoltă este aceea că aceste trei structuri de joc există uneori simultan. Un exemplu simplu este faptul că înaintea jocului de-a v-ați ascunselea, cel care a numărat spune formula rituală: „Cine nu e gata îl iau cu lopata!”. Structurile repetitive de acest gen, fără alt scop în sine decât plăcerea funcțională de a le spune, sunt întâlnite în multe jocuri atât de copii cât și de adulți. Multe echipe au un slogan sau o mișcare pe care o fac înainte de fiecare meci. Toate acestea sunt structuri de joc de practică. Mergând mai departe pe exemplul cu jocul de-a v-ați ascunselea, deși este un joc cu reguli, principiul de bază este pur simbolic. Copilul trebuie să investească obiectele din locul unde se desfășoară jocul cu altă funcție decât cea pe care ele o au în realitate. O masă devine ascunzătoare. Ea capătă pentru jucător un alt sens decât cel pe care îl are în viața cotidiană.

⁹ Jean, Piaget, „Play, dreams and imitation in childhood”, Editura Routledge London and New York, 1951, reprinted in 2000, pag. 112, trad. aut.

Ideea extrem de importantă pentru studiul nostru, desprinsă din etapizarea lui Piaget, este că aceste trei structuri sunt axiomele de bază pe care se creează jocuri. Toate jocurile conțin în structura lor fie elemente simbolice, fie elemente de practică, fie reguli, fie două dintre aceste structuri fie toate aceste structuri coexistând.

Principii extrase

În urma trecerii în revistă a diverselor categorisiri nu s-a găsit o clasificare perfectă, care să delimiteze clar un joc de celălalt. Cu toate că atunci când ne referim la joc, vorbim de o serie de acțiuni extrem de variate, în momentul în care sunt studiate liniile de diferențiere trasate de-a lungul timpului, constatarea este întotdeauna că acestea sunt incomplete.

Nu se poate vorbi despre categorii sau clase de jocuri. Se pot identifica structuri pe care se construiesc jocurile. Structurile identificate de Piaget: jocuri de practică, jocuri simbolice, jocuri funcționale, sunt structurile de bază pe care se construiesc regulile oricărui joc, indiferent de complexitatea acestuia. Cunoașterea celor trei structuri este importantă pentru oricine vrea să genereze jocuri. Cele trei structuri pot coexista. Deși fără aplicativitate în interiorul jocului de regulă, jocurile funcționale creează prin formule rituale atmosfera specifică activităților ludice. În plus, în cazul celei de-a treia structuri, s-a constatat că ponderea pe care o ocupă hazardul influențează calitatea implicării jucătorului și poate fi un instrument util pentru profesor.

De asemenea, dacă Piaget identifică cele trei structuri în funcție de etapele de creștere a copilului, un aspect ce trebuie cercetat mai departe este dacă studentul actor nu trebuie să parcurgă aceste etape în aceeași ordine. În fond, în „Munca actorului cu sine însuși”, Stanislavski compară de multe ori actorul cu un copil care trebuie să învețe să meargă, să stea, să vorbească.

Felul în care cele trei categorii de structuri influențează jucătorul, din primele luni de dezvoltare a copilului și până în viața adultă va fi aprofundat în capitolul „Condiția jucătorului”.

3.

Condiția jucătorului

În acest capitol vor fi analizați doi dintre parametrii identificați în prima parte a cercetării: dinamica relației dintre jucători/ felul „misterios” în care ea se modifică în joc și procesele psihologice ale jucătorului/ sentimentele pe care acesta le încearcă. Până în acest moment, singurele cuvinte utilizate pentru a descrie universul interior care se naște odată cu jucarea unui joc au fost: paidia, chari, satisfacție (în definiția lui Platon) și vertij (care marchează o categorie formulată de Roger Caillois). Pe lângă acești patru termeni, au fost sugerate câteva aspecte ale implicării jucătorilor în jocurile de hazard.

De ce se joacă oamenii? Ce funcție îndeplinește jocul pentru copil și cum se modifică aceasta odată cu avansarea în vârstă? Ce sentimente încearcă un om care joacă un joc și cum sunt aceste sentimente puse în relație cu celălalt? Numai prin înțelegerea condiției jucătorului se poate apoi utiliza această condiție în psihopedagogie, formulând jocuri ce generează condiția specifică jucătorului, care conțin și un plan secundar (producerea înțelegerilor, înlăturarea blocajului în procesul artistic, înțelegerea emoțională a condiției unui personaj, înțelegerea emoțională a relației dintre două personaje, construirea primului plan de joc și apoi a celui de-al doilea etc.).

Înțelegând toate procesele care au loc în interiorul celui care joacă un joc și în relația acestuia cu ceilalți, putem utiliza aceste procese în sensul asimilării a diverse concepte și facilitării a diverse înțelegeri emoționale. În psihopedagogia artei actorului nu se poate vorbi numai de înțelegerea rece și teoretică a unor idei. Cea mai importantă parte în profesionalizarea actorului este asumarea emoțională a ideilor respective.

În acest capitol se va face o trecere în revistă a tuturor proceselor ce au loc în ființa umană, de la primele forme de joc și până la forme avansate ale jocurilor cu reguli. Se vor studia diverse teorii despre originea jocului și despre funcția acestuia pentru copii de diferite vârste în încercarea de a extrage idei asupra felului în care jocul contribuie în dezvoltarea individului. De asemenea, se vor puncta similitudini ale condiției jucătorului cu procesul actorului în lucrul la un rol, pentru a susține ideea că, în multe puncte, jucarea unui joc și lucrul la un rol se contopesc. Aceste similitudini se enumeră probabil printre motivele pentru care în atâtea universități de teatru din lume, inclusiv în Universitatea Națională de Artă Teatrală și Cinematografică „I.L. Caragiale”, primii pași pe care un student actor îi face în drumul de la amator către profesionist sunt prin intermediul jocului.

Primele forme de joc

Atât Johan Huizinga cât și Jean Chateaux identifică faptul că jocul nu este o activitate specifică numai omului. Se pot găsi forme de joc și activități ludice la majoritatea

animalelor. Căinii mimează faptul că se mușcă unul pe celălalt și se urmăresc pe diverse distanțe ca într-un joc de leapșa, aleargă după o minge sau apucă mâna stăpânului ca și când ar mușca-o, pisicile își freacă diferite părți ale corpului lor una de cealaltă sau se luptă fictiv pentru un ghem de ață. Un câine poate fi învățat să respecte diverse comenzi („Șezi!”, „Culcat!”, „Fă pe mortul!”, „Dă lăbuța!”, „Dă-mi un pupic!” etc.) și de multe ori îi sugerează stăpânului faptul că vrea să primească de la acesta comenzile învățate. Toate acestea poate că nu sunt jocuri per se, dar cu siguranță sunt forme primitive ale jocului.

Jean Chateaux observă o legătură între durata copilăriei omului, deci durata în care acesta traduce lumea prin joc, și nivelul său de dezvoltare. Omul este animalul cu cea mai lungă copilărie. Se pare că se poate observa un determinism între cât de mult se joacă omul și cât de dezvoltat este el ca ființă. „Dar la formele animale superioare locul pe care-l ocupă perioada de joc, copilăria, este un semn cert al superiorității sau inferiorității unei specii.”¹

Întrebarea care se naște este: Care sunt primele forme de joc? La ce vârstă apare el la om și de ce? În lucrarea sa, „Play, dreams and imitation in childhood”, Piaget identifică în primele luni de viață ale copilului apariția a două procese: jocul și imitarea.

Pentru a înțelege ce funcție îndeplinesc cele două în această etapă, este important să aprofundăm nivelul de dezvoltare pe care îl are copilul în acel punct. „la început,

¹ Jean, Chateaux, „Copilul și jocul”, Editura Didactică și Pedagogică București, 1970, pag. 9.

subiectul și obiectul sunt același lucru, și conștiința primitivă nu poate distinge partea jucată de unul de partea jucată de celălalt.”²

În psihanaliză, orice relație dezvoltată de individ pe parcursul vieții sale este relație subiect-obiect. Ideea de subiect facilitează, de fapt, înțelegerea delimitărilor propriiei personalități. Subiectul este întotdeauna individul. El nu poate fi mai mult decât subiect și din neînțelegerea diferențierii dintre subiect și obiect se nasc o mare parte dintre angoasele, traumele, relațiile defectuoase din viața adultă. Obiect se referă la tot ce este în afara subiectului. Obiect se poate referi și la un loc, la un obiect propriu-zis, la o persoană întâlnită. Orice persoană, indiferent cât de apropiată de subiect, este totuși cu subiectul, în relația subiect-obiect.

Afirmația lui Piaget conform căreia „subiectul și obiectul” sunt același lucru implică faptul că pentru copil, în primele etape ale dezvoltării, lumea înconjurătoare și propria-i individualitate se confundă. Este o senzație care este anterioară sentimentului lui Jung de „copil divin dintr-o mamă divină”. Această percepție vine ulterior.

Conform lui Piaget, lumea și copilul se confundă, copilul este univers și tot universul este copilul. El este și pătuțul în care stă, și perna pe care își ține capul, și tavanul camerei sale, și sânul mamei. El este leagănul și mișcarea de a legăna atunci când mama încearcă să îl culce. Copilul în această etapă nu a ajuns la conștientizarea crudă a propriei limite.

² Jean, Piaget, „Play, dreams and imitation in childhood”, Editura Routledge London and New York, 1951, reprinted in 2000, pag. 13, trad. aut.

Această conștientizare se produce pe o durată îndelungată. Nu este o realizare care se întâmplă într-o oră sau într-o zi. În aceeași perioadă, Piaget observă la copil dezvoltarea a două procese: mai întâi imitarea și mai apoi jocul. Este evident că nu vorbim de joc propriu-zis, ci de o formă primitivă de joc. Jocul și imitarea sunt două procese a căror relație este prezentată incert de Piaget. Cele două par a fi opuse, dar în același timp, de multe ori, se confundă. El face o serie de distincții la nivelul activității neuronale pe care acestea o implică. Relația pe care o prezintă între cele două este, mai degrabă, de complementaritate „Așa este jocul la începuturi, inversul și complementul imitării.”

Despre imitare, Piaget afirmă: „Imitarea este astfel considerată a fi doar o continuare a efortului de acomodare, strâns legat de actul inteligenței”³. Conform acestuia, imitarea este, de fapt, un act de adaptare la lumea din jur și abia mai apoi devine un mecanism de asimilare prin care copilul învață și conștientizează. Cu alte cuvinte, conform lui Piaget, copilul care imită mișcarea adultului nu o face conștient, întrucât el nu face distincția dintre adult și propria-i persoană. El crede, deci, că el este autorul mișcării adultului. Faptul că o imită este un proces de adaptare. El nu are conștiința propriei mișcări. Mișcarea este copiată automat în corp fără ca ea să existe la nivel de concept în mintea copilului înainte.

³ Jean, Piaget, „Play, dreams and imitation in childhood”, Editura Routledge London and New York, 1951, reprinted in 2000, pag. 5, trad. aut.

„Reacția circulară este doar o asimilare prin care obiectele noi sunt încorporate direct în schemele cunoscute”⁴ De asemenea, o observație făcută de Piaget, este aceea că un copil nu va imita nimic din ceea ce nu poate face corpul său. El nu va încerca niciodată, în acest stadiu, să o imite pe mamă când merge sau să imite mișcări complexe ale mâinii. O altă particularitate a procesului de imitare este aceea că are un caracter general. Atunci când bebelușul imită o mișcare realizată de mamă, el nu imită în detaliu, ci doar imaginea generală a unei mișcări.

Diferențierea pe care Piaget o face între imitare și joc este că jocul are loc în absența obiectului. Într-o primă etapă, jocul este doar repetarea unei anumite mișcări pentru plăcerea pe care o conferă mișcarea în sine. Este ceea ce Bühler numește „jocuri funcționale” și ceea ce Piaget denumesc, mai apoi, „jocuri de practică”. Faptul că bebelușul își mișcă piciorul repetitiv sau își strânge pumnii și apoi îi descleștează, diverse gimnastici ale mâinilor și picioarelor, anumite expresii faciale pe care le repetă periodic, toate acestea sunt exemple de jocuri funcționale. Odată cu formarea conștiinței și a inteligenței, funcția de adaptare este înlocuită cu plăcerea de a fi cauza a ceva. „De îndată ce reacțiile circulare nu mai implică doar corpul copilului sau pânza perceptivă a activității senzoriale elementare, ci și obiectele manipulate cu o deliberare crescândă,

⁴ Jean, Piaget, „Play, dreams and imitation in childhood”, Editura Routledge London and New York, 1951, reprinted in 2000, pag. 5, trad. aut.

„plăcerea de a fi cauza” subliniată de K. Groos este adăugată la „plăcerea funcțională” a lui K. Bühler.”⁵

Conform lui Piaget, cele două procese, jocul și imitarea, apar în perioada în care se formează încet conștiința. Ele sunt un mecanism de adaptare la una dintre primele traume: constatarea faptului că ești o ființă limitată. Se poate presupune o cauzalitate între această înțelegere și procesele imitare și joc. Luând în calcul concluzia capitolului anterior (că orice joc este o transpunere a unui univers macro într-un univers micro), se poate presupune că omul se adaptează la ideea că nu are controlul asupra întregii lumi, refugiindu-se în lumi pe care le poate controla: mai întâi în jocuri funcționale, întrucât el nu poate coordona decât un număr limitat de mișcări ale propriului corp, mai apoi în jocuri simbolice, în care el își creează în mintea sa lumi în care el e tot și poate controla tot.

Winnicott, în lucrarea sa „Joc și realitate”, leagă apariția jocului de aceeași perioadă a formării conștiinței, dar nu consideră jocul legat de imitare. Pentru el, jocul apare în interacțiunea cu obiectul tranzițional. El consideră obiectul tranzițional ca fiind situat undeva la limita dintre conștientizarea proprie și nediferențierea relației subiect-obiect. El identifică o sumedenie de cazuri în care angoase și traume derivă din faptul că această relație nu a fost pe deplin percepută.

⁵ Jean, Piaget, „Play, dreams and imitation in childhood”, Editura Routledge London and New York, 1951, reprinted in 2000, pag. 91, trad. aut.

O concluzie importantă pentru studiul nostru derivă din cercetările lui Piaget și ale lui Winnicott: jocul readuce jucătorii, la nivel profund inconștient, într-o fază în care individualitatea nu mai există, în care universul și propria persoană se întrepătrund. La nivel profund, individualitățile revin la un stadiu primar. „Scăpăm de forța constrângerii exterioare, de povara trupului pentru a ne crea lumi de utopie.”⁶

Jocuri simbolice. Jocuri de imitație

În următoarea etapă a dezvoltării, funcția jocurilor se schimbă. Din mecanism de adaptare, ele devin instrument de asimilare, de explorare. Pentru copil, plăcerea jocului devine plăcerea de a fi cauza a ceva. „Ceea ce place copilului este mai puțin rezultatul în sine ci faptul că el a produs acel rezultat.”⁷ Acest proces coincide cu dezvoltarea altor funcții. Mișcările copilului devin mai ample și mai spectaculoase, el învață să apuce lucruri, să le miște dintr-o parte în alta, să lovească pătuțul cu picioarele, să scoată diverse sunete etc. Se poate remarca la copiii în această etapă de dezvoltare, o apetență către diverse sunete repetitive. Același șir de vocale despărțite de o consoană, mișcări repetitive ale pumnilor, sunt exemple de joc în această fază a creșterii.

⁶ Jean, Chateaux, „Copilul și jocul”, Editura Didactică și Pedagogică București, 1970, pag. 8.

⁷ Jean, Chateaux, „Copilul și jocul”, Editura Didactică și Pedagogică București, 1970, pag. 16.

În această perioadă, copilul învață să interacționeze cu obiectele. De multe ori pentru părinți pare că acesta are un comportament distructiv, fiind fascinat, spre exemplu, de a sparge lucruri sau de a arunca diverse obiecte pe jos. În acest comportament nu există nicio fărâmbă de agresivitate, conform lui Piaget. Copilul pur și simplu este fascinat de faptul că el poate produce un fenomen atât de zgomotos care are atâtea repercusiuni în lume (mama va strânge cioburile, va aspira, îi va explica faptul că nu trebuie să arunce obiecte prin casă etc.). Prin joc, copilul își afirmă personalitatea, forța. Nici în această etapă nu se poate vorbi despre joc, conform parametrilor trasați în primul capitol, ci de o formă simplistă a acestuia. Se poate vorbi doar de activitate ludică.

În perioada imediat următoare, jocul coexistă cu o nouă fază de dezvoltare a inteligenței: primele forme de gândire conceptuală. Copilul învață primele forme de simboluri. Astfel, jocul avansează într-o nouă etapă: „jocurile simbolice” care mai apoi devin „jocuri de interpretare”.

Jocurile simbolice, așa cum a fost explicat în capitolul anterior, sunt jocuri care se bazează pe a da unui obiect altă funcție decât cea pe care acesta o are în realitate. Pătura devine o peșteră în care copilul se ascunde, ochelarii mamei devin un microscop prin care el poate vedea viața insectelor, carnea din farfurie se va transforma în cărămizi, cutia de pantofi a tatălui va deveni mașină etc. Procesul imaginativ simbolic, așa cum îl descrie Piaget, se bazează pe asemănarea mintală pe care copilul o face între un obiect și un altul.

Tot în această etapă se poate vorbi de o concentrare și seriozitate specifică jucătorului, care este extrem de asemănătoare cu „atenția scenică” despre care Stanislavski vorbește în „Munca actorului cu sine însuși”.

„În joc, seriozitatea implică o desprindere de ambianța reală.”⁸ Seriozitatea este definită ca a proceda în acțiune cu atenție, cu conștiinciozitate. Seriozitatea jucătorului, în această etapă este conștiinciozitatea cu care el își conservă universul iluzoriu. Faptul că un copil dă cu piciorul într-o pernă mimând că este într-un meci de fotbal implică o anumită conștiinciozitate cu care el își alimentează iluzia că perna respectivă este o minge de fotbal.

Chateaux semnalează faptul că desprinderea nu este niciodată totală. Copilul știe, de fapt, că perna este doar o pernă. Este vorba mai mult de o serie de alegeri conștiente pe care copilul le face. El alege, clipă de clipă, secundă de secundă, să vadă perna minge.

„În cea mai mare parte a timpului, jucătorul păstrează sentimentul ambianței, știe că se joacă și că numai decît va trebui să facă altceva.”⁹ Copilul care joacă jocul de fotbal cu perna nu are vedenii, nu trăiește într-o lume paralelă în care el joacă fotbal. Acest tip de joc ar determina o tulburare cognitivă. El pur și simplu face un proces conștient în care investește obiectele din jur cu altă funcție decît cea pe care o au în realitate.

⁸ Jean, Chateaux, „Copilul și jocul”, Editura Didactică și Pedagogică București, 1970, pag. 21.

⁹ Jean, Chateaux, „Copilul și jocul”, Editura Didactică și Pedagogică București, 1970, pag. 27.

Perna devine minge, masa devine poartă, scaunul devine jucătorul advers etc.

Stanislavski face în lucrarea sa, în repetate rânduri comparații între atenția actorului pe scenă și atenția și seriozitatea cu care copiii joacă jocuri. În Universitatea Națională de Artă Teatrală și Cinematografică se oferă o sumedenie de exemple de acest gen. De multe ori, profesorul îi oferă studentului actor modelul copilului care joacă un joc pentru a îl face să înțeleagă credința cu care trebuie să se implice într-o acțiune. Cu toate că imaginea copilului care se joacă este o imagine poetică, ce îi poate crea studentului actor o idee asupra a ceea ce ar trebui să simtă, în afara unei explicații mai ample a condiției copilului în momentul jucării jocului, imaginea rămâne doar la nivel de sugestie. Din acest motiv, concluziile lui Jean Chateaux sunt importante pentru această cercetare, întrucât generează un principiu important al condiției jucătorului: seriozitatea este dată de alegerea continuă de a rămâne în joc și satisfacția jocului este generată tocmai de această alegere.

Un alt aspect extrem de util al jocurilor simbolice este că se hrănesc din puținul înconjurător și această sărăcie le face mai atractive pentru copil. De multe ori copiii preferă sugestia în locul realității. Sunt numeroase cazuri de copii care preferă să se joace cu bețe, pe care le transformă în jocul lor în săbii, decât cu săbii de jucărie. Cu cât realitatea din jur este mai săracă, în această etapă, cu atât jocul este mai puternic. „Jucătorul se

mulțumește cu puțin. De aceea, același obiect poate avea mai multe semnificații.”¹⁰

Jocurile simbolice se ramifică apoi cu avansarea în vârstă. Simbolurile devin mai puternice, mai complicate. Jocurile simbolice devin jocuri de interpretare. Prietenii imaginari apar în această etapă, jocul de-a mama cu păpușa, jocul de-a doctorii, de-a polițiștii, de-a războiul etc.

În această etapă, Piaget remarcă o legătură strânsă între diverse frustrări și neputințe ale copilului și jocul său. Psihologia, mai târziu, a creat o mulțime de modalități de înțelegere a jocurilor copiilor. De multe ori, conform lui Mille Rambert, o neputință din viața reală este rezolvată în imaginație. „Jucându-se el nu este în stare să ascundă nimic din sentimentele care-l animă”¹¹. Piaget constată o legătură între conflictele din lumea reală și felul în care se joacă un copil. Certată de mama ei pentru că nu s-a îmbrăcat la timp, fetița va avea un comportament agresiv cu păpușa. Ea va compensa pentru lipsa de control și de putere din viața reală în jocul pe care îl va juca. Între timp, ramura de play therapy a inventat o mulțime de modalități de a înțelege sentimentele copilului în funcție de jocul pe care acesta îl joacă. În volumul al II-lea, o parte din principiile utilizate în a genera jocuri pentru a înțelege nevoile copilului și a interpreta trăirile acestuia în funcție de jocul pe care acesta îl joacă vor fi dezvoltate.

¹⁰ Jean, Chateaux, „Copilul și jocul”, Editura Didactică și Pedagogică București, 1970, pag. 124.

¹¹ Mille Rambert apud Jean, Chateaux, „Copilul și jocul”, Editura Didactică și Pedagogică București, 1970, pag. 36.

Un aspect al imitației copilului, remarcat atât de Chateaux cât și de Piaget este caracterul general al acesteia. Un copil nu imită amănunțit un comportament, ci aparența comportamentului. Copiii aflați în această etapă nu au nevoie de detalii. Pentru ei este suficientă aparența. Piaget face o paralelă între imitația copilului și felul în care el desenează. Ambele sunt o reducere a unui univers vast și de multe ori de neînțeles pentru copil, la unul mai mic, inteligibil, în care el este în continuare în control. Cerul este redus la o linie albastră desenată în susul paginii, soarele la un semicerc din care pornesc patru linii, oamenii la o serie de linii și cercuri. La fel se întâmplă și cu imitația și jocul. Mama păpușii o pedepsește de multe ori fără motiv și fără explicații, mâncarea pe care copilul o prepară se gătește ușor, punând trei frunze într-un pahar de plastic și amestecându-le, polițiștii trag fără discernământ în oricine îi enervează doar pentru că sunt polițiști și au puterea etc.

Motivul principal pentru care copilul se joacă imitând, conform lui Chateaux, este fascinația pentru oricine este mai mare. „Copilul n-are un vis mai mare decât a fi un adult.”¹² Cu toate acestea, interpretarea pe el care o dă acestei fascinații poate fi ușor combătută. Chateaux intră în acord cu Groos care limitează funcția jocului la aceea de „pre-exercițiu”. Conform lui Chateaux, prin joc, copilul de azi exersează pentru a deveni cetățeanul de mâine. Fetița care gătește azi frunze într-o găleată pentru a își hrăni păpușile, inconștient, își dezvoltă abilitățile

¹² Jean, Chateaux, „Copilul și jocul”, Editura Didactică și Pedagogică București, 1970, pag. 46

pentru a deveni bucătăreasa de mâine. Conform lui Groos, aceasta este funcția pe care jocul o ocupă și în regnul animal. Exemplul câinilor care mimează o luptă oferit la începutul capitolului, își găsește la Groos explicația prin noțiunea de pre-exercițiu. Câinii care mimează azi lupta, își pregătesc reflexele pentru o luptă reală de mâine. Totuși, Piaget remarcă pe bună dreptate faptul că nu toate jocurile exersează neapărat ceva. Există o mulțime de jocuri care nu pregătesc pe nimeni pentru nimic. Poate că o parte din jocuri îndeplinesc funcția biologică de pre-exercițiu, dar o parte considerabilă din ele nu o îndeplinesc. Rezultă că a atașa jocului ideea de pre-exercițiu duce inevitabil la limitare.

Un alt aspect specific jocurilor simbolice, în primele faze ale manifestării lor, este acela că nu sunt jocuri în comun. Un grup de copii de vârstă mică nu se joacă jocuri simbolice unul cu celălalt, ci pur și simplu se integrează unul în jocul celuilalt. Partenerul de joc este redus la condiția de pion. Copiii aflați în această fază, nu joacă un joc comun, doar se joacă în comun.

Pe măsură ce copilul crește, jocurile simbolice avansează, fidelitatea reproducerii copilului crește. În această etapă, nu mai este suficient pentru jocul său un cadru sărac. Astfel, se migrează către jocurile de construcție (jocuri cu cărămizi, Lego, castele de nisip etc.) în care copilul poate observa propria-i creație, și, mai apoi, către jocurile cu regulă.

Jocurile cu regulă

„Se pare că există, în materie de jocuri, o mișcare a fanteziei spre reguli care devin un real instrument de cultură.”¹³ Pe măsură ce copilul avansează în vârstă, nevoia regulii în joc se manifestă din ce în ce mai puternic. Chateaux semnalează faptul că jocurile cu regulă sunt jocuri eminemamente sociale. Regula este înțeleasă de toți, acceptată de toți. Cine nu înțelege regulile sau nu le acceptă, nu se poate juca jocul, deci este exclus din grup.

În această fază, fantezia utilizată în jocurile simbolice, se presupune că își găsește un refugiu în arte. Copilul care inventează povești interesante despre el și prietenii lui se presupune că va scrie, cel care desenează frumos se presupune că va găsi o pasiune în artele plastice, cel pasionat de a reproduce oameni se presupune că va studia teatru ș.a.m.d. Modul în care sistemul de învățământ actual eșuează în a face trecerea de la joc la cultură face obiectul unui alt studiu.

Conform lui Chateaux, fascinația celui mai mare îl împinge pe copil de la modelul părinților, în care realizează că nu va putea găsi parteneri de joacă niciodată, către alte modele. Modelul tatălui și cel al mamei sunt atunci abandonate. Mai întâi, la vârsta de 6 ani, modelele noi aparțin regnului animal. O clasă pregătitoare de copii pare o mică junglă. Reprezentările lor sunt reprezentări de animale, de super-puteri, de fenomene meteorologice. Apoi, copiii mai mari alcătuiesc modelul și

¹³ Solomon, Marcus, „Jocul ca libertate”, Editura Scripta, București 2003, pag. 17.

funcția jocului este aceea de a copia modelul celor mai mari. Regula este, în această etapă, extrem de puternic influențată de relația cu cel mai mare. Despre jocurile cu regulă se va vorbi mai detaliat în capitolul „Regula jocului”.

Jocul de adulți

Nu s-a găsit o cercetare care să vorbească despre funcția pe care o îndeplinește jocul pentru jucătorii ajunși la maturitate. Huizinga identifică elemente ludice în război, cultură, iubire etc. Extinzând definiția acestuia, Solomon Marcus extinde și câmpurile în care se regăsesc elemente ludice. Acesta vorbește despre prezența jocului în formarea unei limbi, în alcătuirea unor procedee literare, despre aportul jocului în matematică și în învățământ. O sumedenie de matematicieni vorbesc despre jocuri matematice. Sociologi precum Erving Goffman studiază ludicitatea relațiilor sociale. Totuși, nu a putut fi găsit un studiu care să vorbească despre funcția jocului în stare pură în dinamica relațiilor adulte, și nici despre condiția jucătorului matur.

Jean Chateaux face asocierea dintre joc și muncă. Mergând pe ideea lui Groos de pre-exercițiu, pentru el, jocul reprezintă pentru copil ce reprezintă munca pentru adult. Copilul își găsește împlinirea prin joc pentru că acesta îl ajută să devină un cetățean muncitor. Chateaux are o viziune extrem de întunecată asupra jocului de adulți. Pentru el, jocul, atunci când este practicat de adulți, devine steril și fără viață, mai puțin atunci când „îi dăm jocului de adulți caracterului jocului de

copii, acel caracter care, dispărând din jocul îmbătrânit; s-a instalat în activitatea sportivă.”¹⁴

Ideea că omul matur își găsește împlinirea doar prin muncă este o reducere majoră a ființei umane. Există mii de exemple de oameni care muncesc și nu sunt împliniți. În plus, epoca modernă abundă de jocuri pentru adulți. Corporațiile mari își duc angajații în team-building-uri în care aceștia joacă jocuri. Există nenumărate exemple de jocuri populare printre adulți: de la board-games, la jocurile pe calculator, la realități virtuale, escape rooms, parcuri de distracție. Există în mod clar în omul modern o nevoie tot mai mare de joc.

Ideea că jocul, care a îndeplinit un rol atât de important în toate etapele dezvoltării, încetează a mai conta pentru omul matur este evident falsă. Jocul seducător al societății, al avansării în grad, al muncii, de multe ori se dovedește a nu fi joc de fapt, întrucât victoria nu aparține întotdeauna celui care o merită. Rămâne de descoperit cât poate câștiga omul matur prin reîntoarcerea la joc.

Principii extrase

În urma studiului se poate observa că jocul îndeplinește mai multe roluri în structura emoțional-relațională în funcție de vârstele la care omul se joacă.

În primele luni de dezvoltare, jocul reprezintă un mecanism de acomodare la trauma diferențierii dintre subiect

¹⁴ Jean, Chateaux, „Copilul și jocul”, Editura Didactică și Pedagogică București, 1970, pag. 40.

și obiect. Atunci apar „jocurile de practică”, denumite și „jocuri funcționale”. În această etapă, jocurile și imitarea sunt complementare. Imitarea presupune preluarea unei mișcări fără conștiința faptului că persoana care inițiază mișcarea și cea care o preia sunt distincte. Jocul presupune repetarea unei mișcări, din simplul motiv că aduce o stare de bine, jocul reprezentând un pansament aplicat răniilor cauzate de conștientizarea distincției dintre „eu” și „tu”. În perioada următoare, se poate vorbi despre plăcerea jocului, care este de fapt reprezentată de satisfacția de a fi cauza a ceva.

Odată cu avansarea în vârstă se nasc jocurile simbolice. Acestea pornesc de la premisa că realitatea poate fi investită cu valențe imaginate. Obiectele se pot metamorfoza în altceva, prietenii pot fi reali sau imaginari. În această etapă se identifică seriozitatea jocului, descrisă anterior, ca o serie de alegeri conștiente pe care jucătorul le face clipă de clipă de a exista în două lumi simultan. Prima lume este cea general acceptată, ceea ce numim „realitate”, iar cea de-a doua este o lume imaginarului, care folosește activ elemente din lumea reală. Copilul care își construiește un castel din scaune nu face abstracție de obiectele de mobilier din cameră. El le investește cu o altă funcție. Acest procedeu este extrem de asemănător cu lucrul actorului în timpul unei scene. Din acest motiv, s-au observat părți comune cu studiile lui Stanislavski sau cu exerciții din lucrarea Violei Spolin.

Jocurile simbolice, se ramifică și devin jocuri de rol, jocuri de construcție, într-un cuvânt, jocuri cu regulă. Jocurile cu regulă sunt eminamente sociale. Ele stabilesc relațiile dintre

copii, fac diferențieri între vârste, au un cadru clar și reguli acceptate de toți.

Se poate observa că universul interior al jucătorului, „starea” pe care acesta o are atunci când este angrenat într-un joc, se modifică de la o vârstă la alta. De asemenea, se poate concluziona că jocul nu reprezintă o activitate marginală în dezvoltarea individului. El apare pentru a întâmpina o serie de nevoi profunde ale ființei umane, în toate etapele dezvoltării sale. Din acest motiv, se poate spune că jocul îndeplinește o serie de funcții extrem de clare.

Partea a II-a a cercetării, „Funcția jocului de actorie”, se va axa pe funcțiile pe care jocul le îndeplinește în dezvoltarea umană. Mai apoi, va încerca să traseze funcțiile pe care le poate ocupa jocul în studiul psihopedagogiei artei actorului.

4.

Regula jocului

În această parte a studiului se va aprofunda un alt parametru identificat în primul capitol: paradoxul dintre regulă și libertate. S-a enunțat în capitolul anterior, „Condiția jucătorului”, faptul că odată cu avansarea în vârstă, copilul devine fascinat de jocurile cu regulă în detrimentul jocurilor funcționale și al celor simbolice. De aceea, în lumea adultă, jocul este legat întotdeauna de un set de reguli.

Întrebarea care derivă din această concluzie este: Ce este specific regulii jocului? Cu alte cuvinte, ce caracteristici au regulile jocurilor și cum influențează aceste caracteristici jucătorul? De ce o regulă socială este diferită de regula din joc, deși, de multe ori, are aceeași formulare? Pentru a putea compune jocuri, nu doar ansambluri de reguli, este necesară înțelegerea acestor aspecte. Restricția din interiorul jocului deține un set de caracteristici specifice. Acest set de caracteristici specific fac jucătorul să respecte regula de joc cu o mai mare strictețe și seriozitate decât o face cu alte reguli, precum regulile sociale, sau regulamentul de ordine interioară al unei instituții. Această formă de raportare va fi aprofundată.

Din moment ce toate jocurile propriu-zise, jucate după o anumită vârstă, sunt asociate cu ideea de regulă, se poate

spune că ele sunt ansambluri de reguli formulate într-un anume fel. Care este formularea tipică doar jocului? Devine crucial în aceste condiții a înțelege ce este specific regulii din joc și de ce jucătorul se raportează la ea diferit decât o face la celelalte reguli din viața sa.

De asemenea, un punct de plecare este în încercarea de a răspunde la întrebarea: De ce jocul este asociat de atâția cu libertatea, cu toate că în interiorul său, este o activitate extrem de regimentată? Cu toate că jocul este definit de atâția prin limitări, el este, de cele mai multe ori, perceput de om ca o activitate liberă.

Înțelegând specificitatea regulilor jocurilor și felul în care ele influențează jucătorul, se poate, mai apoi, aprofunda ceea ce e specific jocurilor de actorie în volumul al II-lea al cercetării și se pot propune exemple concrete ale felului în care aceste lucruri sunt folosite aplicat în volumul al III-lea. Din toate motivele enunțate mai sus, este importantă alocarea unui capitol regulii jocului.

Libertatea de a intra în joc

Regula este definită ca norma, legea pe baza căreia are loc un proces, se desfășoară o activitate sau se produce un fenomen. Prima definiție a libertății din Dicționarul Explicativ Român este posibilitatea de a acționa după propria voință. A doua definiție este lipsa oricărei constrângeri în realizarea dorințelor proprii, în desfășurarea unei acțiuni, a unei activități. La o primă analiză, cele două definiții par opuse. Cum poate să

fie liberă o acțiune care se ghidează după un set de legi, când libertatea este definită ca absența constrângerii?

Reîntorcându-ne la definiția lui Huizinga, observăm că el vorbește despre raportul dintre libertate și regulă: „după reguli acceptate de bunăvoie, și în afara sferei utilității sau necesității materiale.”

Pentru Huizinga, regula trebuie să fie acceptată de toți jucătorii din propria lor dorință. El stabilește un principiu esențial: nimeni nu poate fi forțat, silit să intre în joc. Dacă jucătorii sunt forțați sau siliți de cineva să joace un joc, acesta încetează a mai fi joc, devenind un ansamblu de restricții și constrângeri. Acest aspect trebuie luat în calcul întotdeauna de pedagogul care generează un joc. În joc se intră liber, fără a fi constrâns de cineva. Jocul este suficient pentru a seduce jucătorul.

Huizinga vorbește despre libertatea din momentul anterior jucării jocului. Jucătorul are posibilitatea de a alege, după propria sa voință, dacă el participă sau nu la joc, dacă se supune sau nu normelor și legilor acestuia. Regulile jocului devin mai puternice pentru jucător pentru că el le-a ales, nu i-au fost impuse.

Regula socială nu are această caracteristică. Ea pur și simplu este impusă de societatea în care un individ trăiește. Chiar dacă o mare parte din regulile din societate au o explicație rațională și pot fi înțelese de oamenii care trăiesc în ea, ele nu sunt alese, ci impuse. Se poate presupune că faptul că regulile sociale nu sunt alese, poate genera în individ dorința lăuntrică de a le încălca.

În cazul jocului, lucrurile sunt la polul opus. Jocul este, conform lui Rousseau: „supunere față de legea pe care mi-am prescris-o”¹. Jocul este deci obediență în fața propriei alegeri. Faptul că jucătorul alege din voință proprie să joace un joc și să îi respecte regulile creează în individ responsabilitatea propriei sale decizii. Așa cum semnalează și Chateaux prin definiția sa („jurământ făcut în primul rând ție, și apoi celorlalți”), a încălca regula jocului pe care un om a acceptat-o este, de fapt, încălcarea propriului jurământ. Ea devine o încălcare a propriei personalități, dintr-un moment anterior. Regula jocului conferă responsabilitatea propriei decizii. A intra în joc înseamnă a alege. Alegerea este un act specific omului liber (acțiune după propria voință).

De asemenea, faptul că încălcarea regulii duce la eliminarea din joc sau la distrugerea jocului, adaugă noi planuri responsabilizării jucătorului. Un joc este joc atâta timp cât toți respectă regulile. Cu toate acestea, nerespectarea regulii, așa cum semnalează și Huizinga, nu are nicio consecință în viața reală, ci doar asupra jocului. Totuși, jocul nu există atâta timp cât jucătorii nu îl investesc cu importanță. El nu există în afara celor care cred în el și se supun, de bună-voie, regulilor sale.

O întrebare care devine necesară: „Este reală libertatea omului care alege jocul?”. Am afirmat în capitolul anterior că jocurile cu regulă sunt jocuri eminamente sociale. Chateaux observă faptul că, pentru copil, de la o anumită vârstă, copiii mai mari devin modele. Copiii mai mici acceptă să joace poziții

¹ Rousseau apud Jean, Chateaux, „Copilul și jocul”, Editura Didactică și Pedagogică București, 1970, pag. 94

ingrate în jocurile copiilor mai mari doar din dorința de a fi în preajma lor, de a fi parte din jocul lor, de a se simți într-o oarecare măsură mai mari decât sunt în realitate. Un copil mic va accepta întotdeauna să fie legat la ochi în jocul de-a baba oarba, să fie cel care îi caută pe ceilalți în jocul de-a v-ați ascunselea, să stea mereu în poartă la jocul de fotbal, să fie cel care îi aleargă pe toți la leapșa, să fie capra la jocul de capră, atâta timp cât se joacă alături de cei mari. Pentru un copil, cea mai mare pedeapsă este excluderea dintr-un joc. Ideea că restul clasei se joacă un joc la care el nu participă este dramatică pentru el. Se poate vorbi, deci, de o presiune socială.

Ce este diferit în presiunea socială exercitată de jocuri și cea exercitată de regulamentul intern al unei instituții sau de legile unei societăți? Chateaux nu face această distincție. Pentru el „regulile au valoare pentru că fac parte integrantă din societate”². Avansând în raționamentul conform căruia oricine e mic e fascinat de cel mai mare, el stabilește de fapt o succesiune prin care regula socială se transformă încet în joc. Cu toate acestea, se poate observa o mare diferență între felul în care copiii respectă o regulă socială și felul în care se lasă supuși regulii jocului. Pentru o clasă de copii va fi imposibil să respecte o regulă de ordine interioară impusă de profesor, spre exemplu a tăcea timp de o oră, dar va fi ușor să respecte aceeași regulă, într-un joc care se desfășoară în liniște.

Ce face, deci, diferența dintre o regulă socială și aceeași regulă, trasată într-un joc? De ce una va putea fi respectată, iar

² Jean, Chateaux, „Copilul și jocul”, Editura Didactică și Pedagogică București, 1970, pag. 79.

cealaltă nu? De multe ori, jocurile abundă de reguli și restricții greu de urmat și de ierarhii, spre deosebire de regulile sociale care, teoretic, există doar pentru a asigura bunul mers al unei societăți. De multe ori, acestea nici nu sunt simțite de individ. Cu cât copiii avansează în vârstă, cu atât jocul lor e mai regimentat. „În timp ce jocul unui copil de cinci ani e liber, jocul unui copil de doisprezece ani este supus unui foarte mare număr de prescripții rituale”³. De la numărătoarea specifică la începutul jocului derivată din jocurile funcționale („Din oceanul pacific, A ieșit un pește mic, Și pe coada lui scria, Ieși afară dumneata”, „An Dan Te, Dizemane Pe, Dizemane Compane, An Dan Te etc.), la felul riguros prin care se aleg echipele (printr-un joc de tic tac între doi căpitani aleși prin vot, prin tragere la sorți etc.), la dificultatea regulilor în sine. Toate aceste lucruri legitimează jocul. De ce este deci un act atât de normat și compartimentat mai ușor de respectat pentru individ decât norma socială?

Revenind la principiul trasat de Piaget (reducerea unui univers macro la un univers micro inteligibil), diferența dintre regula socială și regula de joc își găsește explicația. Regula socială există într-un cadru abstract, ale cărei consecințe nu există pentru mulți într-un plan real. Pentru copil, societatea oamenilor mari este mult prea vastă pentru a putea înțelege până la capăt normele după care aceasta se ghidează. El poate intui o serie de principii, după care generează reguli în jocul său, dar mai departe, lucrurile par extrem de vagi. Și pentru

³ Jean, Chateaux, „Copilul și jocul”, Editura Didactică și Pedagogică București, 1970, pag. 114.

adulți, mai departe de un anumit nivel, repercusiunile pe care o lege le are asupra evoluției unei societăți devin extrem de greu de înțeles. Planul abstract este datorat faptului că, în fond, consecințele încălcării regulii există într-un plan imaginar. În cadrul unui joc, consecințele sunt directe și au loc imediat, sub ochii tuturor. De asemenea, acestea sunt drastice. Trișorul prins este dat afară imediat din joc iar jocul continuă fără el. Dacă un grup nu respectă regulile, jocul este abandonat. Se poate afirma că unul din motivele pentru care regulile de joc sunt respectate e caracterul direct prin care nerespectarea acestora este penalizată.

Până în acest stadiu au fost evidențiate două caracteristici ale regulilor de joc: faptul că generează responsabilitatea propriei alegeri, caracterul direct prin care nerespectarea lor este penalizată. Mai departe se va analiza felul în care legile jocului modifică interacțiunile sociale și ce funcție îndeplinește modificarea interacțiunilor sociale pentru om.

Organizarea socială a jocului

Chateaux observă faptul că avem tendința eronată de a vedea copilul ca pe o ființă haotică, neguvernată de nicio lege, sau condusă de legi interne pe care nu le putem determina exact. Din punctul său de vedere, aceasta este o eroare. El observă faptul că în copil există o tendință internă către ordine. Această tendință se manifestă în special în joc, conform lui Chateaux. „Ordinea înlesnește deci acțiunea prin care eul se

exprimă și se afirmă.”⁴În acest punct, teoria lui Jean Chateaux se îmbină cu observațiile făcute de Piaget.

Conform lui Chateaux, ordinea conferă copilului siguranța și apoi satisfacția că el controlează lucrurile. Această nevoie de ordine se manifestă mai întâi în jocurile funcționale, denumite, după cum a fost enunțat în capitolul anterior, de către Piaget „jocuri de practică”, în care copilul repetă aceeași mișcare sau același cuvânt pentru că îi conferă senzația unui safe-zone, apoi în plăcerea cu care repetă mișcarea, fiind satisfăcut de faptul că el este autorul unui act, apoi în jocul simbolic, mai apoi în structura jocului cu regulă. Cu toate acestea, jocul funcțional continuă să existe și în structurile de joc cu reguli.

Copiii au o apetență pentru ritual, pentru repetarea aceluiasi lucru sau a aceleiasi structuri. Exemplul numărătorii prin care se alege cine va fi baba-oarbă sau cel care prinde la leapșa este concludent în acest sens. Numărătoarea este doar unul dintre echivalentele structurii de joc funcțional implementată ca fragment al jocului cu regulă. Se poate argumenta că numărătoarea are un scop strict funcțional, pentru a decide cine ce rol va juca. Totuși, copiii nu fac numărătoarea o singură dată. Ea este repetată de multe ori, jucătorii ieșind rând pe rând, până la ultimul. Numărătoarea din jocuri este tot o expresie a nevoii de ordine. Se poate observa că în structura jocurilor cu regulă există deseori fragmente care nu au neapărat legătură cu soarta jocului, care sunt derivate ale

⁴ Jean, Chateaux, „Copilul și jocul”, Editura Didactică și Pedagogică București, 1970, pag. 88.

jocurilor de practică și care, deși nu folosesc la nimic, formează un anumit tip de atmosferă. În jocul de-a v-ați ascunselea, nu este important pentru joc formula „Cine nu e gata, Îl iau cu lopata!”. Totuși, ea este integrată în joc întrucât este asociată cu nevoia de ordine din copilăria mică.

Pe lângă acest factor, fiind fascinați de cei mai mari (caracteristică a jocului cu regulă pe care am evidențiat-o în capitolul anterior), copiii mai mici caută să se apropie de ei prin orice mijloc și îndurând oricâtă umilință. Chateaux face paralela dintre un joc de copii și un stat feudal. Orânduirea unui joc în funcție de valoare este întotdeauna clară. În orice joc există copiii mai mici care îndeplinesc roluri marginale, există masculii sau femele alfa, beta, omega.

Stanley Hall definește jocul ca „recapitulare a vieții primitive”.⁵ Conform acestuia, orice joc este o formă de reîntoarcere la viața primitivă, în care se fac diferențieri clare între Alfa, Beta. Omega. Jocul cu regulă are capacitatea de a facilita această diferențiere imediat și de necontestat. Așa cum am identificat în capitolul „Definirea jocului”, unul din parametrii necesari ca o acțiune să fie joc este obiectivitatea criteriilor prin care se diferențiază câștigătorii de pierzători.

Una din funcțiile principale pe care le are jocul cu reguli pentru copil este facilitarea diferențierii, clasificării. Copiii își stabilesc ierarhii prin joc. Cel care învinge este acoperit de glorie iar cel care pierde este, de multe ori, marginalizat. Deși este un act extrem de crud, nu se poate nega dorința omului de a

⁵ Stanley Hall apud Jean, Chateaux, „Copilul și jocul”, Editura Didactică și Pedagogică București, 1970, pag. 38.

ierarhiza. Jocul, prin sistemul său de reguli, facilitează această ierarhizare direct și obiectiv. Din acest motiv, regula jocului devine, pentru copil, mai importantă decât regula socială. Prin respectarea regulii sociale sau regulii de ordine interioară, traseul către recunoaștere este anevoios și presărat cu subiectivitatea profesorului. Faptul că profesorul afirmă că un copil a făcut cea mai bună compunere este un adevăr preluat de-a gata de copil. Nu există criterii obiective, în mod real, ci doar criterii subiective. În joc, victoria este directă și de netăgăduit. Din acest motiv, regula jocului devine, în simplitatea ei, mijlocul prin care copilul se face remarcant. „Regula este instrumentul personalității.”⁶

Revenind la ideea admirației celui mai mare, regula capătă, conform lui Chateaux, dimensiuni atât de mari deoarece este preluată de la model, de la copilul mai mare. „Căci regula jocului – vom reveni curând la ea – este considerată ca fiind moștenire de la cei mai în vârstă și a o respecta înseamnă a comunica cu cei mai mari.”⁷ Faptul că cel mare a jucat un joc și s-a ghidat după niște reguli este dovada clară că acel drum este unul valid. Regula devine, deci, ghidul care călăuzește copilul în afirmarea sa. Ea este respectată cu strictețe pentru că învingătorul, cel mai mare, a respectat-o la rândul său. Regula din joc devine deci o hieroglifă a unei comunicări istorice și inconștient este percepută astfel, atât de copilul care joacă un

⁶ Jean, Chateaux, „Copilul și jocul”, Editura Didactică și Pedagogică București, 1970, pag. 80.

⁷ Jean, Chateaux, „Copilul și jocul”, Editura Didactică și Pedagogică București, 1970, pag. 46.

joc, cât și de adolescentul care practică mai apoi un sport și de adultul care joacă un joc. Regula este un drum verificat prin care se ajunge la victorie, deci la validare socială, afirmare, succes, iubire.

Pentru a rezuma cele scrise mai sus, se poate identifica în om o dorință de ierarhizare din epoca preistorică, dorință care își găsește împlinirea în orice joc cu regulă. Din acest motiv, jocurile sunt atât de seducătoare, iar libertatea de care vorbește Huizinga se poate afirma că este o falsă libertate, întrucât, după cum am explicat mai sus, există atât presiuni sociale, cât și tendințe biologice ce vor împinge omul în a alege să intre întotdeauna într-un joc. „Copilului îi place regula: el găsește în regulă cel mai sigur instrument al afirmării sale. Prin regulă, el manifestă permanența ființei sale, voința sa, autonomia sa.”⁸

Această concluzie conduce către trasarea unei noi caracteristici necesare unui ansamblu de reguli pentru a deveni joc: învingătorul trebuie stabilit în jocul cu regulă clar, obiectiv, fără a lăsa loc de îndoială. Dacă regulile sunt formulate utilizând acest principiu, jocul va deveni seducător pentru oricine. Profesorul nu va mai fi nevoit să oblige studentul să participe la joc. O tendință generală de afirmare, existentă în continuare și în ființa adultă, îl va face pe student să intre din dorință proprie și nesilit de nimeni, având senzația că el a făcut un act liber și este deci, responsabil pentru propriile decizii.

⁸ Jean, Chateaux, „Copilul și jocul”, Editura Didactică și Pedagogică București, 1970, pag. 96

Concluzii

Au fost identificate o serie caracteristici fundamentale care sunt specifice regulilor de joc / le diferențiază pe acestea de orice alt tip de regulă. Acestea sunt interdependente: iluzia libertății alegerii în a respecta regulile jocului, penalizarea imediată și irevocabilă în momentul în care acestea sunt încălcate, caracterul clar prin care se delimitează învingătorul de învins și fascinația pe care acest caracter o exercită asupra individului.

De asemenea, un alt principiu utilizabil în construirea aurei unui joc este asocierea cu un joc funcțional. Ideea că o serie de pași sunt ficși, repetitivi și necesari fără justificare clară adaugă, inconștient, pentru jucător, senzația că joacă un joc, conferă siguranța ordinii și a lucrului cunoscut. Și jocurile simbolice se regăsesc în structura jocurilor cu regulă de multe ori. Felul în care acestea sunt utilizabile în construcția regulilor de joc va fi aprofundat în Volumele II și III ale acestei cercetări.

5.

Planul secundar.

Introducere în funcția pedagogică

În primul capitol al studiului au fost aprofundate diferite definiții ale jocului. O parte a acestui capitol a fost alocat combaterii ideii conform căreia jocul nu are utilitate și este în afara interesului material. Prin argumentația lui Solomon Marcus, s-a identificat existența unui plan secundar. Motivul pentru care ideea că jocul nu produce nimic și nu are utilitate a fost combătută s-a datorat încercării de a demonstra că jocul poate fi un instrument util în pedagogie.

În următorul capitol au fost analizate clasele trasate de diverși teoreticieni, matematicieni, filosofi, psihologi în încercarea de a găsi un model de structură pe care un pedagog poate construi jocurile. S-a observat că un model posibil este enunțat de Piaget: jocuri de practică, jocuri simbolice, jocuri cu reguli. Aceste structuri sunt menite să ajute profesorul de actorie, în generarea jocurilor pentru studenți. De asemenea, s-a sugerat ideea că cele trei etape ale jocului ar putea fi parcurse de un student la actorie, în ordinea în care copilul trece prin structurile respective.

În capitolul „Condiția jucătorului”, au fost analizate procesele psihologice ale jucătorului în toate etapele de dezvoltare, de la copil, la adult. S-a observat că jocul îndeplinește mai multe funcții, de la adaptare, la asimilare, la bucuria de a fi cauza a ceva, la crearea unei lumi controlabile, la funcția socială în jocurile cu regulă. De asemenea s-au găsit similitudini între jocurile prin care copilul îndeplinește diverse nevoi ale dezvoltării și exercițiile de actorie inventate de Viola Spolin. S-au observat asemănări între instrumente necesare actorului identificate de Stanislavski (atenția, imaginația) și condiția jucătorului. Toate aceste exemple sunt necesare în demonstrația ideii conform căreia jocul este un instrument util în psiho-pedagogia artei actorului.

În capitolul „Regula jocului” au fost analizate elementele specifice ale regulii de joc, în scopul de a ajuta formatorul să genereze structuri de joc pentru studentul actor. S-a ajuns la concluzia că regula de joc este în strânsă legătură cu iluzia libertății de alegere, că jocul îndeplinește nevoia omului de afirmare și stabilește ierarhii, după criterii obiective. Ținând cont de aceste concepte, pedagogul poate formula jocuri necesare.

Mai departe, în acest capitol, se vor aprofunda noi valențe pedagogice ale jocului, felul în care planul secundar poate elibera studentul de frica greșelii, poate fi utilizat indirect pentru învățarea unor concepte, poate contribui la educația emoțională. Toate aceste valențe ale jocului vor fi aprofundate teoretic, în volumul al II-lea și prin exemple practice, în volumul al III-lea.

Jocul și greșeala

Una dintre problemele întâmpinate de profesorii de arta actorului în Universitatea Națională de Artă Teatrală și Cinematografică „I.L. Caragiale” este frica studentului de greșeală și imposibilitatea împărțirii greșelilor pe care studentul inevitabil le face, în categorii. Procese necesare muncii actorului, precum descoperirea unei situații, în care greșeala este necesară și inevitabilă sau refacerea, în care greșelile de acțiune, de text, nu sunt binevenite, se confundă. Acesta poate fi unul din factorii care contribuie la frica permanentă a studenților de greșeală.

De asemenea, se poate vorbi despre diferența dintre educația pe care studenții o primesc înainte de a alege arta actorului ca obiect de studiu, care se desfășoară într-un sistem educațional care e performant în a pedepsi greșeala. Orice greșeală la un test de matematică este penalizată cu o notă mai mică. Orice informație omisă atunci când elevul este ascultat este penalizată cu o notă mai mică. După 12 ani de educație într-un sistem care sesizează greșeala la fiecare pas, reflexul fricii de a greși nu poate fi înlăturat decât cu mult efort.

În această situație există două modalități posibile de raportare la profesionalizarea studentului actor. Una este o modalitate cerebrală, în care profesorul îi va explica studentului că facultatea de teatru este un cadru în care greșeala este inevitabilă, că de cele mai multe ori, în lucrul la un rol, greșelile sunt cele care generează revelații, că optica lui trebuie

schimbată. În același timp, așa cum s-a afirmat mai sus, există greșeli care pot fi făcute, și greșeli care nu ar trebui permise. Acest amestec de greșeli posibile și imposibile va induce în eroare studentul.

De asemenea, așa cum a fost enunțat în paragraful anterior, o deprindere de 12 ani este puțin probabil că va putea fi înlăturată printr-un discurs sau o serie de discuții. Există numeroase cazuri de studenți care înțeleg rațional că ei trebuie să își permită greșeala, dar au blocaje emoționale. În această situație, profesorul nu mai are nicio soluție decât să repete obsesiv ceea ce a spus deja, să dea sfaturi vagi („Lasă-te să greșești!”), sau să încerce să afle motivul pentru care blocajul s-a produs. Dar de multe ori, motivul este unul ascuns, inconștient, pe care nici studentul nu îl poate identifica. În această situație, unii profesori caută mai adânc și își depășesc, din bune intenții, competențele, devenind psihologi pentru studenții lor. Dar în lipsa unei cunoașteri profunde a psihologiei, acest procedeu este extrem de periculos, întrucât riscă să scoată la iveală frustrări adânc îngropate, negate de student până în acel moment, să creeze relații de dependență față de profesor, să ducă la blocaje și mai mari etc. Cei care au cunoașterea și harul să conducă acest tip de căutare, sunt liberi să o facă. Totuși, cerința ca un profesor de actorie să fie psihologul propriilor studenți este nerezonabilă. Se cere, deci, o altă modalitate prin care deprinderea fricii de greșeală să fie înlăturată și blocajele emoționale să fie evitate.

O modalitate posibilă este prin utilizarea jocului ca instrument pedagogic. Ceea ce se aplică sistemului educațional

nu se aplică și jocurilor, întrucât, așa cum s-a semnalat în capitolele anterioare, jocul este în strânsă legătură cu ideea de libertate. Un alt avantaj al utilizării jocului în pedagogie este acela că greșeala este în contact permanent cu activitatea ludică.

„Jocul este inerent oricărei activități de căutare. Cine caută, are nevoie de mai multe încercări decât de găsiri, cu alte cuvinte, încercările trebuie să-și permită, în anumite limite, luxul eșecului.”¹ Limitele propuse pentru eșec devin mai largi în joc, ele neavând consecințe reale. În primul său plan, așa cum s-a afirmat în capitolul anterior, jocul este scop în sine. Utilizarea acestuia în procesul de profesionalizare a artei actorului creează pentru student iluzia că ceea ce încearcă, nu are consecințe reale. De asemenea, fiind o activitate liberă, acceptul de a intra în joc poate elibera studentul de frica eșecului. În joc, toată lumea greșește. Mai mult decât atât, așa cum a fost sugerat în capitolul „Tipuri de joc”, există jocuri care operează cu greșeala, o fructifică, o fac să fie avantaj. Această mentalitate este foarte asemănătoare cu mentalitatea necesară pe scenă. A transforma greșeala în avantaj, gândul parazitar în gând productiv, accidentul în moment comic sau dramatic, sunt instrumente necesare oricărui actor. Prin joc, pot fi asumate mai ușor.

„Distingem două zone de manifestare a greșelii. Prima privește activitatea de cercetare; aici, fiind vorba de explorarea necunoscutului, este firesc să ne aflăm mereu sub amenințarea erorii.”² Clasificarea realizată de Solomon Marcus poate deveni

¹ Solomon, Marcus, „Jocul ca libertate”, Editura Scripta, București 2003, pag. 20.

² Solomon, Marcus, „Jocul ca libertate”, Editura Scripta, București 2003, pag. 216.

un model valid în identificarea greșelilor realizate în studiul artei actorului. În prima parte, este vorba de greșeli care, așa cum afirmă și el, ar trebui încurajate. Printr-o suită de greșeli, studentul actor învață primele sale mecanisme de profesionist. În afara erorii, există riscul ca el să nu învețe, de fapt, nimic. Prima întâlnire cu necunoscutul este mereu sub amenințarea erorii, întrucât nu s-a dezvoltat încă un sistem de gândire bazat pe observații. În descoperirea unei situații, a unui plan de joc, a unui moment de extra-text, greșeala ar trebui întotdeauna încurajată.

„A doua zonă de manifestare a greșelilor este aceea a proceselor de învățare.”³ În acest caz greșelile ar trebui observate și, pe măsură ce studentul avansează, tolerate tot mai puțin. Schema de acțiuni a unei scene, cunoașterea textului și a opțiunilor unui personaj odată ce acestea au fost stabilite, refacerea într-o oarecare măsură a parcursului emoțional stabilit, toate acestea sunt greșeli sancționabile. Solomon Marcus remarcă faptul că cele două categorii de greșeli în jocuri, nu ar trebui sub nicio formă confundate. Amestecarea celor două tipuri de greșeli poate conduce jucătorul către anxietate, către contestarea sistemului de lucru etc.

În Volumele II și III ale studiului, se va demonstra aplicat felul în care pedagogul se poate raporta în fiecare etapă la greșeală.

³ Solomon, Marcus, „Jocul ca libertate”, Editura Scripta, București 2003, pag. 217.

Educația emoțională

Wittgenstein face o comparație între structura unei limbi, gramatica și legile sale, și joc. Această comparație este realizată prin prisma persoanei care învață limba sau jocul respectiv. „Învățăm o limbă înainte de a-i cunoaște gramatica sub forma unor reguli explicite. La fel și cu jocul. Până la un punct îl putem învăța practicându-l.”⁴

El identifică faptul că, în cazul jocului, există un set de deprinderi care pot fi învățate și exersate în afara cunoașterii principiilor, regulilor acestuia. În cazul psihopedagogiei artei actorului, această caracteristică nu poate fi decât în avantajul profesorului. Așa cum s-a afirmat în capitolele anterioare, în procesul de educare a actorilor, deprinderea unui set de mecanisme emoționale, a unor tipuri de existență, a unui mod activ de a funcționa scenic, sunt mai greu de obținut decât înțelegerea cerebrală a unor concepte. De multe ori, conceptele sunt înțelese teoretic, dar în practică, studentul nu știe cum să le aplice. Jocul poate facilita înțelegerea emoțională.

Felul în care această înțelegere este realizată utilizând planul doi al jocurilor va fi aprofundat în Volumele II și III ale cercetării. În volumul II se vor grupa jocurile de actorie în funcție de structura propusă de Piaget și de obiectivele urmărite, obiective preluate din play-therapy. În volumul al III-lea se vor propune structuri de jocuri aplicate pe nivelul de

⁴ Wittgenstein apud Solomon, Marcus, „Jocul ca libertate”, Editura Scripta, București 2003, pag. 34.

dezvoltare al studentului, în funcție de programa Universității Naționale de Artă Teatrală și Cinematografică.

Principii extrase

În capitolul „Planul secundar. Introducere în funcția pedagogului” s-au identificat avantajele structurale pe care jocul le poate aduce pedagogului de arta actorului. Înainte de a trasa concluziile acestui demers, este necesară diferențierea dintre structură și funcție. În această cercetare, structura se referă exclusiv la elementele componente, fără a aprofunda valențele mult mai profunde ale jocului în relația dintre profesor și elev. Prin structură, excludem ideea de conținut efectiv al jocului, referindu-ne doar la parametrii care din punct de vedere obiectiv, facilitează apariția ludicului. Din acest motiv, capitolul „Planul secundar. Introducere în funcția pedagogului” nu a studiat aplicat relația dintre profesor și student, limitându-se la a enunța o serie de avantaje structurale, pe care diverși teoreticieni le sugerează în definițiile pe care le aduc jocului, în încercarea de demonstra că jocul este un element esențial în formarea actorului. Despre funcția aplicată a pedagogului, despre principiile pe care se poate formula planul secundar se va vorbi în volumul al II-lea, „Funcția jocului de actorie” și în volumul al III-lea, „Schimbarea structurii jocului în arta actorului”.

În capitolul anterior s-au identificat două avantaje majore: acceptarea greșelii ca parte integrantă din joc (scutind studentul actor de efectele traumatice ale responsabilității

pentru aceasta) și educația emoțională prin intermediul activității ludice (realizată într-un fel neinvaziv, prin raportarea la o experiență concretă).

Cele două principii vor fi dezvoltate și îmbogățite cu sensuri în volumul al II-lea, „Funcția jocului”. În acea parte se vor trasa o serie de obiective clare pe care cel care structurează un joc, cu scop pedagogic, le are în demersul său. Mai apoi, în volumul al III-lea, „Schimbarea structurii jocului în arta actorului” se vor oferi o serie de exemple clare de structuri de jocuri formulate conform principiilor enunțate în volumul al II-lea.

Concluzie

În primul volum s-a studiat structura jocului pornind de la variile definiții existente. A fost combătută ideea că acesta nu ar avea utilitate (enunțată de Platon). Ideea că jocul nu are utilitate (fiind deci inutil și ca instrument pedagogic), reduce jocul la o activitate marginală, având ca unic scop, divertismentul celui angrenat în el. Mai apoi au fost contestate prin exemple concrete, enunțurile conform cărora jocul ar fi delimitat de timp sau de spațiu. S-a stabilit astfel că jocurile pot avea etape ulterioare, pot fi reluate pe parcursul evoluției umane, în forme diferite, nefiind dependente de un timp anume sau de un spațiu clar delimitat. În urma studiului s-a constatat faptul că jocul nu poate fi definit în integralitatea sa de o definiție unică, fiind un cuvânt care se asociază cu o mulțime de comportamente umane. S-au trasat mai apoi, o serie de parametri necesari pentru ca o activitate umană să fie considerată joc. Acești parametri sunt:

- procesele psihologice ale jucătorului și sentimentele pe care acesta le încearcă;
- dinamica relației dintre jucători și felul „misterios” în care ea se modifică în joc;
- paradoxul care derivă din relația dintre regulă și libertate;

- fascinația pe care o exercită o regulă de joc în raport cu orice alt tip de regulă din societate;
- importanța egalității șanselor în structura jocului;
- planul secundar pe care îl poate avea jocul și felul în care acesta poate fi utilizat ca instrument de către pedagog.

În capitolul „Clasificare. Tipuri de joc”, în încercarea de a găsi un model de grupare structurală utilă pentru pedagogul care are ca scop formularea unor jocuri aplicate, au fost studiate clasele de joc. Structurile lui Piaget au devenit un ghid de formulare. S-a observat că dezvoltarea jocului este legată strâns de dezvoltarea individului. Astfel, se pot identifica trei faze de joc: jocuri de practică, jocuri simbolice, jocuri de regulă. S-a evidențiat faptul că jocurile de regulă (care sunt jocurile jucate de copiii mai mari) conțin frânturi din structurile anterioare (ex: formulele rituale derivate din jocurile de practică, dimensiunile simbolice în funcție de care este delimitat cadrul de joc). Se poate concluziona că orice joc poate avea una sau mai multe dintre caracteristicile ludice de bază identificate de Piaget.

În capitolul „Condiția jocului” au fost aprofundate primele elemente structurale identificate în capitolul „Definirea jocului”: procesele psihologice ale jucătorului, modificarea dinamicii dintre cei angrenați într-o activitate ludică. S-a observat că jocul apare ca mecanism de întâmpinare a diverse nevoi pe parcursul evoluției omului. În primele luni de viață este mecanism de acomodare la trauma alterității, mai apoi conferă jucătorului „puterea” de a fi cauza a ceva, mai apoi este mecanism de înțelegere a lumii înconjurătoare, prin reducerea

universului macro la unul micro, apoi activitate socială, regula devenind instrument de auto-afirmare, de confirmare și de adaptare socială. Se poate afirma că jocul apare dintr-un cumul de nevoi și că îndeplinește o serie de funcții (ce necesită un studiu amănunțit în următorul volum). De asemenea, s-au observat o serie de similitudini între etapele de joc și jocurile de arta actorului enunțate de Viola Spolin și diverse observații din sistemul stanislavskian.

Capitolul „Regula jocului” s-a axat pe studiul următoarelor trei elemente identificate în capitolul „Definirea jocului”: paradoxul dintre regulă și libertate, fascinația pe care o exercită regula de joc în raport cu regula socială, importanța egalității șanselor. Pornind de la concluziile lui Jean Chateaux, Warren Weaver, Piaget, s-au enunțat o serie de caracteristici necesare regulii de joc: libertatea jucătorului de a intra în joc (libertate aparentă întrucât mai devreme sau mai târziu, el va simți nevoia să o facă, atât împins de presiunea socială, cât și de dorința biologică de ierarhizare), penalizarea directă și irevocabilă a celui care încalcă regula, caracterul clar prin care se delimitează direct învingătorul de învins. În capitolul „Clasificare. Tipuri de joc” s-au stabilit direcțiile generale pe care se fundamentează regulile structurilor ludice și în capitolul „Regula jocului” s-au identificat caracteristicile pe care aceste reguli trebuie să le dețină.

Capitolul „Planul secundar. Introducere în funcția pedagogului” s-a axat pe ultimul element identificat în primul capitol: planul secundar pe care jocul poate să îl conțină. S-au analizat avantajele structurale pe care le aduce jocul în relația

dintre student și profesor, în încercarea de a demonstra prin exemple practice, utilitatea jocului în studiul psiho-pedagogiei artei actorului. Caracteristicile utile în relația profesor de arta actorului-student identificate sunt: eliberarea studentului de presiunea socială de a nu greși (jocul fiind profund legat de ideea de greșeală), dezvoltarea emoțională prin învățarea unui concept în urma experimentării utilității acestuia.

Volumul al II-lea se va concentra pe ideile enunțate de capitolele „Condiția jucătorului” și „Planul secundar. Introducere în funcția pedagogului”. Pornind de la ideea că jocul îndeplinește o serie de funcții, se va studia cum pot fi utilizate funcțiile respective de către profesor. Se vor trasa o serie de principii pedagogice necesare (jocurile de actorie nu au un scop clar și nici obiective direct formulate). Clasele identificate de Piaget vor fi dezvoltate și adaptate în funcție de obiectivele lucrului cu studentul actor.

În volumul al III-lea, se vor oferi exemple practice de schimbări de structuri de jocuri, în funcție de obiectivele stabilite de metodologia Universității Naționale de Artă Teatrală și Cinematografică „I.L. Caragiale”. Structurile de jocuri vor fi modificate în funcție de principiile extrase în capitolul „Regula jocului”.

Bibliografie

- Banu, George, *Peter Brook. Spre teatrul formelor simple*, Editura Polirom București, 2005.
- Benga, Oana, *Jocuri terapeutice*, Editura ASCR Cluj-Napoca, 2012.
- Benjamin, Jessica, „Beyond Doer and Done to: An Intersubjective View of Thirdness”. In: *Psychoanalytic Quarterly*, 2004.
- Bergson, Henri, *Teoria râsului*, Editura Polirom București, 2013.
- Brook, Peter, *Spațiul gol*, Editura Unitext București, 1997.
- Brook, Peter, *Fără secrete*, Editura Nemira București, 2012.
- Brook, Peter, *Punct și de la capăt*, Editura Nemira București, 2018.
- Belmont, Judith, *101 activități de grup*, Editura Trei București, 2015.
- Boal, Augusto, *Teatrul oprimaților și alte poetici politice*, Editura Nemira București, 2017.
- Boal, Augusto, *Games for actors and non-actors*, Editura Routledge London and New York, 1992.
- Bryant, A.T., *The Zulu people*, Editura Negro Universities Press New York, 1970.
- Buxton, Richard, *The Complete World of Greek Mythology*, Editura Thames and Hudson New York, 2004.
- Caillois, Roger, *Eseuri despre imaginație*, Editura Univers București, 1975.

- Cardano, Gerolamo, *The Book on Games of Chance*, Editura Dover Publications New York, 2015.
- Chateaux, Jean, *Copilul și jocul*, Editura Didactică și Pedagogică București, 1967.
- Checkov, Michael, *Gânduri pentru actori. Despre tehnica actoriei*, Editura Nemira, București, 2017.
- Ciccone, Albert, *Manual de psihologie și psihopatie generală*, Editura Fundației Generația București, 2010.
- Cojar, Ion, *O poetică a artei actorului*, Editura Unitext București, 1996.
- Dodin, Lev, „Lev Dodin: Dacă iubesc înțeleg”, 2016, <https://yorick.ro/lev-dodin-daca-iubesc-inteleg/> accesat în data de 21.03.2020.
- Donellan, Declan, *Actorul și țința*, Editura Unitext București, 2006.
- Elkonin, Daniil Borisovici, *Psihologia jucătorului*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1980.
- Eagleman, David, *INCOGNITO. Viețile secrete ale creierului*, Editura Humanitas București, 2017.
- Eagleman, David, *Creierul. Povestea noastră*, Editura Humanitas București, 2018.
- Freud, Anna, *Normality and Pathology in Childhood: Assessments of Development*, Editura International Universities Press New York, 1965.
- Freud, Sigmund, *Civilization and Its Discontents*, Editura Martino Fine Books Eastford, 2010.
- Freud, Sigmund, *Interpretarea viselor*, Editura Trei, București, 2010.

- Freud, Sigmund, *The ego and the id*, Editura Martino Fine Books, Torrington, 2010.
- Goffman, Erving, *Relations in public*, Editura Transaction Publishers New Jersey, 2009.
- Goffman, Erving, *Viața cotidiană ca spectacol*, Editura Comunicare.ro, București, 2007.
- Grof, Stanislav, *Dincolo de rațiune*, Editura Curtea Veche București, 2009.
- Groos, Karl, *The play of animals*, Editura D. Appleton and Company, New York, 1989.
- Groos, Karl, *The play of man*, Editura Ulan Press, Paris, 2012.
- Grotowski, Jerzy, *Spre un teatru sărat*, Editura Unibet București, 1998.
- Harari, Yuval Noah, *Sapiens. Scurtă istorie a omenirii*, Editura Polirom, București, 2017.
- Harari, Yuval Noah, *Homo deus. Scurtă istorie a viitorului*, Editura Polirom, București, 2018.
- Harari, Yuval Noah, *21 de lecții pentru secolul XXI*, Editura Polirom, București, 2018.
- Huizinga, Johan, *Homo ludens*, Editura Humanitas București, 1998.
- Jennings, Sue, *Neuro-dramatic-play and trauma*, B Braun Medical Industries, Penang, Malaysia, 2012.
- Jennings, Sue, *Creative Play with Children at Risk*, Editura Speechmark Publishing Ltd. Brackley, 2006.
- Jennings, Sue, *Introduction to developmental playtherapy*, Editura Jessica Kingsley Publishers, Londra, 1999.
- Johnstone, Keith, *IMPRO Improvisation and the Theatre*, Editura Routledge New York, 1987.

- Kaduson, Heidi; Schaffer, Charles, *101 tehnici favorite ale terapiei prin joc*, Editura Trei București, 2015.
- Klein, Melanie, *The Psycho-Analysis of Children*, Editura Groove Press Inc, New York, 1960.
- Lieberman, Daniel, Long, Michael, *Dopamina: despre cum o singură moleculă din creierul nostru controlează iubirea, sexul și creativitatea – și va hotărî soarta omenirii*, Editura Publica, București, 2019.
- Mamet, David, *Teatru*, Editura Curtea Veche București, 2013.
- Marcelli, Daniel, *Tratat de psiho-patologie a copilului*, Editura Fundației Generația, București, 2003.
- Mead, Margaret, *Coming of age in Samoa*, Editura William Morrow Paperbacks New York, 2001.
- Michailov, Michaela, Apostol, Radu, *Teatrul educațional. Jocuri și exerciții*, Centrul Educațional Replika, 2013.
- Mnouchkine, Ariane, *Arta prezentului*, Fundația culturală „Camil Petrescu”, București, 2010.
- Napier, Mick, *Improvise: Scene from the inside out*, Editura Heinemann Drama, Portsmouth NH, 2004.
- Ostermeier, Thomas, *Teatrul și frica*, Editura Nemira București, 2016.
- Piaget, Jean, *Play, dreams and imitations in childhood*, Editura Routledge Londra and New York, 2000.
- Saiu, Octavian, *În căutarea spațiului pierdut*, Editura Nemira, București, 2008.
- Solomon, Marcus, *Jocul ca libertate*, Editura Scripta, București 2003.
- Spolin, Viola, *Improvizație pentru teatru*, Editura UNATC Press, București, 2008.

- Stanislavski, Konstantin, *Munca actorului cu sine însuși*, Editura Nemira București, 2013.
- Șerban, Andrei, *Ne e teamă să trăim aici și acum*, 2013, <https://www.ziarulmetropolis.ro/andrei-serban-ne-e-teama-sa-traim-aici-si-acum/> accesat în data de 18.03.2020.
- Tonitza-Iordache, Mihaela, *Despre joc-Probleme ale mimesisului în arta jocului*, Editura Junimea, Iași, 1980.
- West, Janet, *Child-Centred Play Therapy*. Second edition, Editura Hodder Education Londra, 1996.
- Winnicott, Donald, *Joc și realitate*, Editura Trei București, 2006.
- Wright, John, *De ce râdem la teatru*, Editura Nemira București, 2015.



ISBN: 978-606-37-1211-1
ISBN: 978-606-37-1212-8